

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

Bakalářská práce

**Práce s uměleckým dílem v hodinách
výtvarné výchovy**

Work with artwork in art lessons

Magda Barabášová

3. ročník

Bakalářský studijní program: Pedagogika – Výtvarná výchova se
zaměřením na vzdělávání

Prezenční studium

Vedoucí bakalářské práce: Doc. PhDr. Jaroslav Bláha, Ph.D.

Duben 2017

Prohlašuji, že jsem závěrečnou bakalářskou práci na téma Práce s uměleckým dílem v hodinách výtvarné výchovy vypracovala samostatně za použití uvedené literatury a že práce nebyla použita k získání stejného, nebo jiného titulu.

V Praze dne 21. Dubna 2017

.....

podpis

Děkuji vedoucímu práce doc. PhDr. Jaroslavu Bláhovi Ph.D za věnovaný čas, trpělivou spolupráci a připomínky, kterými umožňoval celostní pohled na práci, doc. Kateřině Dytrtové Ph.D za poskytnutí oborového dialogu, který pomohl nasměrovat tuto práci a všem vyučujícím, kteří mi umožnili náslechy ve svých hodinách. Děkuji také Střední škole AGC a. s. v Teplicích, kde jsem ověřovala výukové koncepce v hodinách výtvarné výchovy. Také bych chtěla poděkovat zaměstnancům Národní galerie, kteří mi věnovali vyřazené popisky k uměleckým dílům.

ANOTACE

Tato bakalářská práce se zaměřuje na způsob práce s uměleckým dílem v hodině výtvarné výchovy a to zejména na středních školách. Vytyčuje cíle práce s uměleckým dílem a prostředky, kterými chce těchto cílů dosahovat. Součástí práce je kvalitativní výzkum založený na pozorování výukových jednotek na třech středních školách. Zaměřuje se na konkrétní způsoby práce tamních vyučujících s uměleckým dílem. Pozorované jednotky jsou srovnány s vytyčenými prostředky práce s uměleckým dílem. V práci jsou zahrnuty také tři výukové koncepty, uplatňující vytyčené prostředky a záznam z jejich praktického ověřování.

KLÍČOVÁ SLOVA

umělecké dílo, výtvarná výchova, výukový koncept, střední škola, kvalitativní výzkum

ANNOTATION

This bachelor thesis aims to examine the method of working with an art piece during art lessons, particularly in high schools. It sets objectives of working with an art piece and the tools used for achieving these goals. The quantitative research of this thesis is based on the observation of educational units at three different high schools. It focuses on certain principles of work with an art piece of local teachers. Consequently, the observed units are compared to the previously defined working tools with an art piece. Moreover, the thesis contains three different teaching concepts which uses the tools mentioned above and the record of their practical usage.

KEYWORDS

Art peace, art classes, art lessons, teaching concept, high schools, qualitative research

Obsah

Úvod	8
1 Teoretické aspekty práce s uměleckým dílem	10
1.1 Kontext umění ve výtvarné výchově.....	10
1.2 Cíle práce s uměleckým dílem ve výuce	11
1.2.1 Kultivace vizuální gramotnosti	12
1.2.2 Kultivace schopnosti aktivně „hovořit“ obrazem.....	13
1.2.3 Rozvoj schopnosti mluvit o vizuálně obrazných vyjádřeních	13
1.2.4 Kulturní gramotnost.....	14
1.3 Požadavky na práci s uměleckým dílem.....	14
1.4 Přípravná práce vyučujícího	15
1.4.1 Interpretace díla vyučujícím	16
1.4.2 Volba interpretační roviny.....	17
1.4.3 Výtvarné zadání (Slavík, J. a kol., 2010)	17
1.4.4 Zakotvení v RVP	18
1.5 Struktura výukové koncepce	18
1.5.1 Interakce žáků s dílem	19
1.5.2 Interpretace a reflexe.....	19
1.5.3 Tvořivá úloha	19
1.5.4 Reflexe realizací tvořivé úlohy	20
2 Pozorované výukové koncepce.....	21
2.1 Výuková jednotka č. 1	21
2.1.1 Výuková jednotka a požadavky na práci s uměleckým dílem	21
2.1.2 Výuková jednotka v kontextu tematického plánu vyučující	22
2.2 Výuková jednotka č. 2	23
2.2.1 Výuková jednotka a požadavky na práci s uměleckým dílem	23
2.2.2 Výuková jednotka v kontextu tematického plánu vyučujícího	24
2.3 Výuková jednotka č. 3	24
2.3.1 Výuková jednotka a požadavky na práci s uměleckým dílem	24
2.3.2 Výuková jednotka v kontextu tematického plánu vyučující	25

3	Ověřované výukové koncepce.....	26
3.1	Výuková koncepce č. 1 (Stanislav Kolíbal)	26
3.1.1	Analýza zvoleného uměleckého díla	26
3.1.2	Výběr interpretační roviny	28
3.1.3	Koncept výukové jednotky	28
3.1.4	Autoevaluace	31
3.2	Výuková koncepce č. 2 (Jiří Černický).....	32
3.2.1	Analýza zvoleného uměleckého díla	32
3.2.2	Výběr interpretační roviny	34
3.2.3	Koncept výukové jednotky	34
3.2.4	Autoevaluace	37
3.3	Výuková koncepce č. 3 (Duane Hanson)	38
3.3.1	Analýza zvoleného uměleckého díla (Sedlář. J., 2003).....	38
3.3.2	Výběr interpretační roviny	41
3.3.3	Koncept výukové jednotky	41
3.3.4	Autoevaluace	44
4	Výtvarná realizace	45
	Závěr	47
5	Seznam literatury	49
6	Seznam internetových zdrojů.....	51
7	Seznam obrázků.....	52
8	Přílohy	57
8.1	Popis pozorované vyučovací jednotky č. 1	57
8.2	Popis pozorované vyučovací jednotky č. 2	59
8.3	Popis pozorované vyučovací jednotky č. 3	60
8.4	Realizace výukového konceptu č. 1	62
8.5	Realizace výukového konceptu č. 2	64
8.6	Realizace výukového konceptu č. 3	65

Úvod

Mezi teoretiky umění a didaktiky není apel na práci s uměleckým dílem ve školách novinkou posledních let. Do školních tříd se však umělecké dílo propracovává pomalu a často se tam dostane jen v chronologickém historizujícím pojetí, tedy spíše jako dějepis umění. V takových případech téměř ani není možné, aby bylo zařazeno mezi témata hodin současné umění, které ještě nemá svou knihu v edici od J. Pijoana.

Hodně pozornosti bylo v odborné literatuře věnováno galerijní a muzejní edukaci, která na problém setkávání žáků s uměleckým dílem reaguje. Protože však každý učitel výtvarné výchovy nemá „vedle školy galerii“, považovala jsem za vhodné věnovat pozornost práci s uměleckým dílem i v učebně, kde si učitel musí nutně vystačit pouze s reprodukcemi. Toto téma mě oslovilo, protože považuji za potřebné dostat do povědomí učitelů nutnost práce s uměleckými díly a nabídnout cesty, jak k této výzvě přistoupit. Zároveň touto prací nehledám cestu jen pro jakéhosi anonymního učitele, ale přímo pro vlastní pedagogickou praxi.

Naše stále se zrychlující kultura, která se zejména vlivem současných médií stává kulturou obrazu, musí vzdělávat své členy takovým způsobem, aby vědomě s obrazovou komunikací nakládali a dokázali se orientovat v jejích strategiích. Účinná výuka, používající umělecké dílo, může přispět k tomu, abychom se vypořádali s tímto nelehkým úkolem. Jak k výuce přistoupit, aby byla účinná, se snaží zkoumat tato práce.

Obsahuje čtyři části. První z nich, teoretická, shrne východiska celé práce. Bude se věnovat kunsthistorickému kontextu didaktických zpracování umění a dále se pokusí formulovat cíle, které si takto vedená výtvarná výchova klade. Jedním z cílů je velmi diskutovaný pojem vizuální gramotnosti, který bude v kontextu práce vnímán v užším slova smyslu než u Fulkové (Fulková a kol., 2012, s. 20). Následující kapitola se pokusí navrhnout obecně formulované prvky, které by výuková jednotka výtvarné výchovy měla využít, aby umělecké dílo bylo v rámci didaktického konceptu maximálně "vytěženo". Domnívám se, že těmito prvky práce s uměleckým dílem musí být prostor pro aktivní vnímání díla (nebo děl) žáky, prostor pro jejich interpretace, ověřovací prvky, výtvarnou reakci a reflexi. Podrobněji budou rozebrány v kapitolách, které se budou teoreticky věnovat přípravné fázi a realizaci výukové jednotky.

Další částí práce bude kvalitativní výzkum provedený na malém vzorku tří výukových jednotek na třech středních školách. Pozorování výukových jednotek bylo realizováno na středních školách. Aby byl vzorek adresátů koncepce srovnatelný s adresáty výukových koncepcí, které byly pozorovány, došlo ke specifikaci zaměření na střední školy. S tím také souvisí zaměření na konkrétní rámcové vzdělávací

programy. V teoretické části bude zahrnuto ukotvení požadavků na práci s uměleckým dílem v rámcových vzdělávacích programech. Bude se však jednat konkrétně o vzdělávací programy, které se vztahují na školy, na nichž byla realizována výzkumná část práce.

Všichni vyučující, jejichž výukové jednotky byly zvoleny pro pozorování, byli vybráni proto, že jsou považováni za učitele, kteří umělecká díla ve svých didaktických koncepcích úspěšně využívají. Proto předpokládám, že jejich didaktické koncepty budou využívat teoreticky stanovené prvky práce s uměleckým dílem. Protože je však každý učitel neopakovatelnou osobností, domnívám se, že se jejich výukové jednotky budou velmi odlišovat a každý z pozorovaných přístupů bude jedinečný. (Zápisy z pozorování budou umístěny do příloh.) Pokud budou výukové jednotky odpovídat teoreticky stanoveným požadavkům, bude cílem vyhodnotit, zda tyto prostředky byly účinné a nebudou-li účinné, určit, jak upravit stávající koncepci. Pokud zvolí jiné strategie, cílem bude vyhodnotit, zda neobohatit stávající koncept o tyto prostředky.

Po pozorovaných koncepcích budou představeny autorské výukové koncepty spolu s rozbory děl, ke kterým se budou vztahovat. Zde bude zdokumentována i přípravná fáze výukového konceptu, kterou u pozorovaných výuk nebylo možné zahrnout. Kromě rozborů výchozích děl bude tedy představen detailní koncept sestavený před realizací. (Detailní popis průběhu realizace všech konceptů bude k dispozici v příloze.) V autorských výukových jednotkách je opět cílem ověřovat funkčnost stanovených prostředků a v případě, nefunkčnosti navrhnout inovaci.

Výukové koncepty byly realizovány s různými skupinami žáků, a proto na sebe nenavazují. Pro každou bylo zvoleno jiné výchozí dílo, jiná interpretační rovina díla a tedy i jiná tvořivá úloha. Cílem této různosti bylo zahrnout přístupy k dílům domácí i zahraniční provenience a využít moderní i současnou tvorbu. Všechny výukové koncepty spojuje otevírání problémů „nepoučeného“ diváka umění, který je například přesvědčen, že abstrakce znamená, že se takové dílo může interpretovat jakkoli.

Na problém diváka při sledování uměleckých děl se bude soustředit i konceptuální výtvarná realizace, která uzavře tuto práci.

1 Teoretické aspekty práce s uměleckým dílem

1.1 Kontext umění ve výtvarné výchově

Umělecká díla byla dlouho tradičně považována za jakousi kulturu pro elity. Návštěva galerie byla součástí bontonu vyšších vrstev, stejně jako koncerty či divadelní představení. Díla byla bezpečně uzavřena v institucích k jejich ochraňování určených. Umění bylo silně integrováno do společenského a duchovního řádu doby. Po druhé světové válce došlo k neobvyklému kvantitativnímu rozvoji umění (Gabliková, S., 1995, s. 7n) a modernismus 20. stol. začal rozkolísávat většinu kulturních stereotypů. Nejširší veřejnost chápala tuto cestu umění jako úpadek, ztrátu řemeslnické zručnosti, nebo dokonce podfuk na divácích. (Přestože se modernu již podařilo do jisté míry rehabilitovat, je touto optikou širokou veřejností nahlíženo dnes současné umění.) Modernismus přinesl celou řadu netradičních pohledů na svět a umění díky němu do světa vykročilo. (Slavík, J. a P., Wawrosz, 2001, s. 11) Přístup k umění se demokratizoval. Mezi umění byly zařazeny nové formy a žánry. To vše ovšem začalo klást nové nároky na jeho recipienty, kterými se nyní stáváme úplně všichni. (Hajdušková, L. a kol., Příkrylová, K., ed, 2010, s. 20)

Se změnami pozic umění se mění i role umělce. V symbolické interakci už není vnímán umělec jako génius za dílem, rovný delfské věštírně. Je sociálním hercem, oficiálním mluvčím společnosti. Je tím, kdo se nejnápadněji podílí na utváření jazyka umění. *„Nesmíme však opomenout, že ve své podstatě je tento jazyk společný všem lidem, kteří mají shodné kulturní zázemí – bez ohledu na to, jak dokonale s ním dovedou zacházet.“* (Slavík, J. a P., Wawrosz, 2001, s. 23)

Umění tedy může sloužit jako prostředek „kulturní iniciace“ novým generacím a proto je třeba kontakt s ním zahájit již v útlém věku, aby si recipienti vizuálního jazyka jeho „jazykovost“ uvědomovali a uměli s ní nakládat. *„Výchova musí hledat cesty, jak rozumět umění. Přinejmenším do té míry, aby s ním mohla smysluplně zacházet; aby jej mohla učinit ústředním motivem a inspiračním zdrojem výchovných situací.“* (Slavík, J. a P., Wawrosz, 2001, s. 9)

Předchozí jen potvrzuje, že přes všechny společenské změny je umění stále referenčním rámcem výtvarné výchovy. Dochází však k jeho transformaci, kterou musí provést učitel. Ten by měl *„znát ‚velké rámce‘ oboru, jeho koncepce, jeho smysl. Tento velký rámec by měl být přítomný ve všech rozhodováních, ale hlavně učitel by ho měl umět vysvětlit svým kolegům a často vedení školy.“* (Dytrtová, K. a M., Raudenský, 2015, s. 100) Vysvětlovat kolegům význam uměleckého díla v hodinách může učitel teprve tehdy, je-li o své věci přesvědčen. Mnoho učitelů se však stále ještě bojí pracovat se současným uměním. Dytrtová obhájí jeho přítomnost ve výukových konceptech takto: *„... jestli nebude (výtvarná výchova) napojena na ‚svět umění‘, nebude odpovídat aktuálnímu světu vizuálních inovací a ‚hustěji než ve všednosti‘ utvářeným výtvarným a vizuálním symbolům.“* (Dytrtová, K. a M., Raudenský, 2015, s.

82) Na druhou stranu nejen pro učitele, ale i jiné diváky je mnohem přístupnější operovat s „ověřenými hodnotami“ staršího umění, které už je zařazeno do pomyslného kánonu klasických děl a o kterém můžeme s jistotou hovořit právě jako o umění. Prostě nemůže dojít k omylu. Do tohoto kánonu už patří mnohá moderní i postmoderní díla a odvážní učitelé je do svých konceptů přijali. K současnému umění je však potřeba udělat ještě odvážnější krok. Pomineme-li aspekt přístupu například z periferií k autentickým zdrojům (galeriím), je to zejména odvážný krok učitelů k autorům, kteří ještě nemají „razítko potvrzující kvalitu“.

1.2 Cíle práce s uměleckým dílem ve výuce

V předchozí kapitole zazněla kromě apelu na využití uměleckého díla ve výtvarné výchově vůbec ještě nutnost o něco konkrétnější. Jde o využití současného umění. Každá doba v lidských dějinách má svou kulturu a své umění. Tomuto umění je však nejlépe možno rozumět z jeho dobového kontextu. (Neznamená to, že by dílo v jiné době, nemohlo být stejně hodnotně interpretováno o jinou dobu a jiný kontext.) Nevisí totiž ve vzduchoprázdnu, ale je součástí struktury světa v jeho „ted' a tady“ i v jeho temporálním „předtím a potom“. Tato struktura zahrnuje nejrozličnější politické, ekonomické, vědecké, kulturní i jiné souvislosti. Z nich vyrůstá intence tvůrce a tedy dílo samotné. Nic nám tedy nemůže být bližší a aktuálnější, než současné umění, které vyrůstá ze světa nejpodobnějšího našim světům.

Na základě předcházejícího samozřejmě není možné zahrnout veškerou starší tvorbu. Už proto, že ta je nutným kontextem k tvorbě současné. Znamená to však, že čím starší bude umění, které bude výchozím pro transformaci ve výuce, tím více bude muset učitel, k jeho pochopení, dodávat dobových kontextů.

Byly zmíněny cíle, které se zaměřují spíše na rozvoj vnímatele jakožto vnímatele. Umělecké dílo však ve výtvarné výchově nemá sloužit pouze jako předmět analýzy, ale také jako impulz k tvorbě. Vnímání uměleckého díla (rozhovor nad ním) a tvorba nejsou oddělené úkoly, ale dvě strany jedné mince. K porozumění dílu dochází totiž „zevnitř tvorby“. Vlastní řešení analogického problému, jaký řešil sám umělec, vede k promýšlení struktur a souvislostí výtvarného vyjádření (Slavík in Dytrtová, K. a Raudenský, M., 2015, s. 75). Žák se samotnou tvorbou učí myšlení ve výtvarných procesech.

V hodinách výtvarné výchovy je práce s uměleckým dílem většinou omezena na práci s reprodukcí, nikoli uměleckým dílem samotným v přímém kontaktu vnímatele a díla. Existují sice možnosti nejrozličnějších programů připravovaných pro školy přímo v galeriích, ale pro většinu škol je účast na takovém programu spíše výjimečná, pokud vůbec možná. Problém dostupnosti originálů pro výuku je nejpalčivější zejména na periferii. Proto učitel, který chce v hodině pracovat s uměleckým dílem, musí sáhnout k jeho reprodukcí. Přes omezení, která tato

skutečnost skýtá, jsou i pro práci s reprodukcí aktuální cíle, které si klade galerijní a muzejní edukace (Fulková, M. a kol., 2012, s. 14), která ovšem s originálem pracuje.

Ta chce žákům otevírat možnosti kritického myšlení o vizualitě a to zejména v současném umění, podporovat kreativní procesy a emotivní složky poznávání, zvyšovat a kultivovat gramotnost v mnoha oblastech (viz kapitola 1.2.1). Právě kritické myšlení o vizualitě a kulturní gramotnost mohou, alespoň tak soudím spolu s Fulkovou (Fulková, M. a kol., s. 21), vytvořit ve společnosti vrstvu rezistence vůči prvoplánovým a populistickým politickým a společenským postojům a postupům.

1.2.1 Kultivace vizuální gramotnosti

Všechny kompetence, zahrnované do pojmu vizuální gramotnost žák může rozvíjet při vnímání a interpretaci uměleckých děl. Jejich využití není sice cílené pouze na svět umění, ale na celý vizuálně komunikující svět. Ve světě umění však nalézá významné uplatnění. Umělecká díla používají snad všechny „barvy“ pestré škály zobrazovacích strategií a proto jsou dobrým vzorkem pro kultivaci této gramotnosti, jejímž cílem je podle závěrů z INSEA (Hajdušková, L. a kol., Přikrylová, K., ed, 2010, s. 8) porozumět procesu komunikace obrazem a učinit jej vědomím.

Vizuální gramotnost charakterizuje Fulková (Fulková a kol., 2012, s. 20) jako *„... mnohvrstevný soubor způsobilostí: od percepční senzitivity, a to na úrovni každodenní percepce prostředí života a vztahů každého jedince, kulturního habitu, schopnosti kritického myšlení, estetické otevřenosti – ve smyslu otevřenosti k emocionálním a empatickým vztahům a procesům, až po schopnost vizuální výmluvnosti, a to ve smyslu aktivní kreativní činnosti v oblasti vytváření jakéhokoli vizuálně vnímaného objektu.“* Fišerová ve své dizertační práci (Fišerová, Z., 2015, s. 15) popisuje vizuální gramotnost jako soubor kompetencí k tvorbě a interpretaci kulturních artefaktů.

Ve výše zmiňované práci je percepční senzitivita pojímána jako *„kulturně a dobově podmíněná schopnost získat a zařadit vizuální dojmy do myšlení“*, kulturní habitus je pak chápán jako soubor zvnitřněných postojů a dispozic, kritické myšlení se soustřeďuje hlavně na rozpoznání cílů vizuálního vyjádření (kdo s jakým záměrem vizuál vytvořil takový jaký je) a jaké výtvarné prostředky k naplnění svých cílů používá. (Fišerová, Z., 2015, s. 16) Estetická otevřenost je u Kitzbergerové (Kitzbergerová, L., 2014, s. 9) definována jako *„neulpívání na normách a vzorech, schopnost přijímat nová a překvapivá řešení“*. Poslední v definicích zmiňovanou součástí vizuální gramotnosti je kreativní činnost. Pro potřeby této práce jsem se rozhodla vyčlenit tuto kompetenci, protože i když jednoznačně staví na všech ostatních kompetencích, zahrnovaných tradičně do vizuální gramotnosti, přeci jen je jakousi nadstavbou. V hodině výtvarné výchovy má své samostatné místo.

1.2.2 Kultivace schopnosti aktivně „hovořit“ obrazem

Základní odlišnost výtvarné výchovy od ostatních vyučovaných předmětů spočívá v nutném velkém podílu tzv. činnostní výuky. Důvodem je „nenaučitelnost“ tohoto oboru. Postupy zde totiž nejsou známy předem a pravidla se musí vždy znovu nalézat a uchopovat. Toto poznání není však autenticky přístupné jinak než prožitkem. (Dytrtová, K. a M., Raudenský, 2015, s. 133) Tvorbu jako způsob poznávání vidí ve svém stejnojmenném díle i Slavík, Chrz, Štech a kol. (2013, s. 17), když říkají: *„Každá tvorba konstituuje obsah, vyzývá k rozpravě, a proto si přivolává rozpoznávání identit a struktur, podněcuje konceptualizace anebo připisování vlastností. V tomto směru je tvorba způsobem poznávání.“* V tomto smyslu už však nejde jen o uchopování pravidel, ale záměr vytvářet komunikáty s jejich použitím. Cílem je tedy nejen schopnost „myšlení v obraze“, ale přímo vizuální výmluvnost.

Všichni žáci samozřejmě nemohou dosahovat vždy výtvarně bohatých řešení, ale i nedokonalé řešení je nutná forma zkušenosti s tvorbou, která může pomoci, *aby uviděli i sami žáci a zjistili, o čem víc se dověděli z výtvarně a narativně bohatých vizuálů.*“ (Dytrtová, K. a M., Raudenský, 2015, s. 77) Žák tedy proces tvorby musí prožít a zkusit si, jak fungují symbolické systémy a jak docílit čitelného významu, přestože není napsaný.

1.2.3 Rozvoj schopnosti mluvit o vizuálně obrazných vyjádřeních

Jak už bylo zmíněno výše, nechápeme dnes interpretaci uměleckého díla pouze jako hledání původního „správného“ záměru autora, ale jako rekonstrukci vnitřního programu díla naším interpretačním potenciálem.

„Vždy při každém setkání nad tvorbou, se totiž jedná o transfer přechod mezi ,časově a místně lokalizovaným obsahem myslí‘ jednotlivého člověka, tvůrce a ,nadčasovým relativně neomezeným veřejným obsahem‘ sdíleným jazykem v lidském společenství.“ (Dytrtová, K. a M., Raudenský, 2015, s. 135n) Rekonstrukce fikčního světa díla, byť je ovlivněna individuálními dispozicemi každého interpreta, není soukromým procesem. Jde o jakési vyjednávání významu. Toto vyjednávání může usnadnit divákovi dialog nad dílem s jiným interpretem. Vyjasňuje se zde intersubjektivní prostor a dochází ke vkládání významů do slov. Neznamená to, že by snad dílo bylo na slovo převoditelné, ale umožňuje ho uchopit nejvlastnějším prostředkem naší mysli. (Dytrtová, K. a M., Raudenský, 2015, s. 135n)

Žák se v dialogu nad dílem učí rozvažovat vizuálně obrazné vyjádření nejen svým „myšlením v obraze“, ale i slovem. Pojmenováváním se nám věci stávají uchopitelnými. Bude-li žák schopen výtvarné strategie pojmenovávat, bude disponovat dalším prostředkem pro jejich uchopení.

1.2.4 Kulturní gramotnost

Samotný pojem kultura je velmi komplikovaný a fluidní. E. B. Tylor (in Fulková, M., 2008, s. 226) ho popisuje jako „komplexní celek zahrnující náboženské a estetické hodnoty a systémy, právní předpisy, poznání, umění a všechny zvyky a schopnosti, kterými jedinec disponuje jako příslušník společnosti a které si osvojil učení.“

Z toho je zřejmé, že vizuální kultura je jen malým úsekem kultury jako takové a vizuální umělecké dílo kapkou v kulturním moři. Ovšem umělecká díla nevznikají sama ze sebe ani pouze z jiných uměleckých děl. Vyrůstají z celku kultury a sahají někdy i za ní. (Fulková, M., a kol., 2012, s. 11) Proto zpětně „čtením“ uměleckých děl reflektujeme samu kulturu kolem nás. K dílu přistupujeme ze svého kulturního kontextu a právě o dílo můžeme zpětně tento svůj kontext nahlížet - uvědomovat si svou vlastní kulturní determinovanost. Takový „sebenáhled“ může přispět například k dnes tolik potřebné toleranci a porozumění jiným kulturám.

Považuji za nutné poukázat, že prostřednictvím práce s uměleckým dílem v hodinách vstupuje žák dost možná poprvé do kontaktu se světem umění a pokud pocítí, že je pro něj tento kontakt přínosný a pomáhá mu zorientovat se v jeho kulturní realitě, bude ho dost možná prohlubovat. Samotný kontakt se světem umění je tedy také jedním z cílů.

1.3 Požadavky na práci s uměleckým dílem

K dosažení cílů, které byly v předcházející kapitole vytyčeny, je nutné zvolit odpovídající prostředky. Způsobů využití uměleckého díla ve výukovém konceptu může být mnoho. Učitel může k dílu přistupovat například jako ke vzoru nějakého technického řešení, jako k objektu badatelského zkoumání, nebo třeba jako k motivačnímu prvku. Není možné zde vyjmenovat všechna. Každé pedagogické dílo¹ má právo na nalézání nových způsobů. Přesto však ve využívání uměleckého díla vnímám nutnosti, které učitel musí do svého konceptu zahrnout, aby dílo s užitkem pro žáky „vytěžil“.

První nutnou fází je příprava vyučujícího v konfrontaci s cílovým uměleckým dílem. Při ní musí vznikat interpretace. Není samozřejmě jedinou možnou ani jedinou správnou a je ovlivněna osobností interpreta. Tuto svou interpretaci nemůže vyučující předávat žákům celou, a proto je nutné, aby na základě podmínek, které pro konkrétní práci má, a cílů, které si dlouhodobě klade, vybral vhodný obsah, který chce dílem sdělit. (Prvotním může být i cílový obsah a až k němu může učitel dohledávat vhodné dílo.) Na základě cílového obsahu tedy selektuje interpretační rovinu, na kterou bude zaměřovat ve svém výukovém konceptu pozornost žáků. Dojde k didaktické transformaci obsahu.

¹ Pojem pedagogické dílo užívají autoři (Slavík, Štech, Chrz a kol., 2013, s. 381) jako označení pro vyučování s autorským rukopisem pedagoga. Výuka se stává kulturním artefaktem.

Vzniklý výukový koncept by, podle mého názoru, pak měl být realizován tak, aby žák dostal možnost aktivně vnímat dílo, zapojit se do hovoření nad dílem a interpretovat ho v intencích didaktického konceptu. Aby učitel mohl se žáky postupovat od interpretace k tvorbě, musí ověřovat, že žáci sdělení pochopili. Zapojením ověřovací fáze zabraňuje tomu, aby žáci tvořili bezradně a nahodile, nebo pouze napodobivě. Pokud se ukáže, že žáci pochopili cílové vizuální sdělení, je čas na jejich výtvarnou reakci. Uzavřením celku práce by měla být reflexe žákovské tvorby. Pokud není obsažena, učitel riskuje, že například nepochopí a tím pádem nepodpoří některé záměry, které třeba vědomě překročily zadání a našly jinou cestu, nebo že naopak neodhalí tvorbu, která plnila zadaný úkol náhodně a bezradně. Uzavření úkolu reflexí také může pomoci žákům myšlenkově uzavřít téma a v dialogu s učitelem i spolužáky si ujasnit důvody jejich řešení i řešení spolužáků.

Podobné nároky před sebe staví i výtvarná výchova v zahraničí. Jak zmiňuje Uhl Skřivanová (Uhl Skřivanová, V., ed, 2014, s. 128) například Rakouský vzdělávací program pro výtvarnou výchovu má pracovat s reprodukcí vzdělávacích obsahů s použitím oborové terminologie, pomáhat žákům rozlišovat věcná a hodnotící stanoviska, reflektovat vlastní tvorbu a názory, nebo také zahrnovat zkušenost s vlastní tvorbou ve vztahu ke specifickým věcným obsahům umění.

1.4 Přípravná práce vyučujícího

Setkání samotného vyučujícího s dílem, kterým se chce se žáky zabývat, je nutným předpokladem pro vytvoření konceptu výukové jednotky. Učitel interpretuje dílo svým interpretačním potenciálem, který je s největší pravděpodobností širší, než ten žákovský a teprve potom, co sám dílo pro sebe uchopí, může na svou interpretaci nahlédnout očima učitele a hledat vhodnou selekci, kterou zcela nedeinterpretuje dílo, ale zároveň ho zpřístupní z nějakého ohledu dané žákovské skupině, na kterou je výukový koncept cílen. S výběrem interpretační roviny volí vyučující obsah, který hodlá transformovat v učivo a vhodný obrazový případně jiný materiál, který bude pro učivo výchozím. Základní obrazový materiál, respektive umělecké dílo, je východiskem pro tvorbu konceptu, ale může být použito i „doplňující“ umělecké dílo, které např. používá analogickou výrazovou strategii, která díky předvedení více příkladů bude pro žáky snáze identifikovatelná, nebo naopak může doplňující dílo demonstrovat inverzní zobrazovací strategii (např. viz kapitola 3.1.3), která pomůže k interpretačnímu skoku kontrastem. (Dytrtová, K., 2013, s. 118)

Dále jsou formulovány fáze výuky a jejich očekávané výstupy (smysl jednotlivých úseků). K fázím také vznikají otázky, které pomohou podnítit artikulaci problému. Fázování procesu musí být koncepční a poskytovat žákům jednotlivé kroky. Jiná cesta je možná, jen pokud je zdůvodněná. Kroky jsou konstruovány tak, aby ve své struktuře nabízely vybranou výtvarnou strategii. Tak je možné, aby učitel i žák v procesu věděli, co kdy dělají a proč. (Dytrtová, K. a Raudenský, M., 2015, s. 78)

Podle Štofka (in HAJDUŠKOVÁ, L. a kol., PŘIKRYLOVÁ, K., ed, 2010, s. 140) při přípravě konceptu, výběru děl a otázek učitel musí anticipovat žákovské prekoncepty, vztahující se k tématu, a připravit tedy koncept tak, aby umožnil jejich dekonstrukci analytickou fází, tedy prezentací didaktického konceptu. Ve výtvarné realizaci potom dochází k aktivnímu redefinování prekonceptů žáky prostřednictvím experimentu pod vlivem didaktického konceptu. V reflexi se vyvažují oba pohledy a v ideálním případě si žák přisvojí didaktický koncept (případně didaktický koncept obohacený o inovace vzniklé v samotné výukové jednotce).

V tomto pohledu je však riskantním momentem, že se učitel bude domnívat, že jeho koncept a řešení jsou jediné správné a bude je žákům buď přímo nutit, nebo je do svých řešení vmanipulovávat. Jak už bylo výše uvedeno, jiné než předpokládané řešení, pokud je zdůvodněné, je stejně hodnotným splněním cíle, ne-li hodnotnějším.

1.4.1 Interpretace díla vyučujícím

Umělecké dílo, jak už bylo zmíněno, je součástí struktury a i ono samo je strukturou prvků². Struktura prvků, tvořící dílo a zároveň struktura kontextů, ve které dílo vzniklo, ve které dílo je, ve které je dílo interpretováno, tvoří jeho význam. Při interpretaci dochází k identifikaci izolovaných prvků, konfiguraci a dalším vztahům analýzy a nakonec k syntetickému náhledu komplexních vztahů struktury díla. (Bláha, J., 2012, s. 24) Význam není jednou daný, ale je znovu a znovu interpretací konstruován. Vidění uměleckých děl, stejně jako vidění čehokoli jiného, je dotvářející činnost. Jednotlivé vizuální informace jsou spojované v celek teprve strukturou myslí, zkušenostmi a známými významy. (Dytrtová, 2011) Proto je interpretace omezená naším interpretačním potenciálem, který tvoří různé vizuální, kulturní aj. zkušenosti. Interpretační potenciál učitele nutně musí být jiný, než je žákův. Zkušenost učitele se světem umění a jeho řečí je obvykle větší než žákova a proto musí volit obezřetně takové interpretační roviny, které budou žákovi přístupné.

Oproti současnému pohledu na dílo, který předpokládá „vyjednávání“ jeho významu v intersubjektivním prostoru, stále ještě někteří učitelé vidí interpretaci díla jako rekonstrukci záměru autora. Podle tohoto náhledu propagovaného E. Panofským (in Fišerová, Z., 2015, s. 16n), je rekonstrukce tohoto záměru možná na základě všeobecně lidského vkladu autora v díle. Přístup „vyjednávání“ významu ale není ani pouze subjektivní interpretací a tedy soukromým úkonem. Vnitřní program (fikční svět) díla sice rekonstruuje na základě životní zkušenosti, ale zároveň v poli intersubjektivních významů (oblast kultury). A právě vnímání díla učitelem spolu s žáky se má odehrávat v intersubjektivním prostoru sdíleného prožitku. Zážitek z díla je pak potenciálem pro interpretaci v aktuálním uchopení obsahu. (Dytrtová, K. a Raudenský, M., 2015, s. 135)

² Strukturou díla rozumíme uspořádání jednotlivých částí do celku tak, že je koncept díla uložen do celku i jeho částí (název, umístění díla, rukopis, vztah k předchozí tvorbě, ...).

1.4.2 Volba interpretační roviny

Vyučující po setkání s dílem, jehož fikční světy s využitím svého interpretačního potenciálu maximálně rekonstruoval, stojí před úkolem výběru intersubjektivně sdělné roviny významu, kterou vybírá z mnoha jiných. Selekce je nutná. K ní pak musí volit takovou tvůrčí činnost, která povede ke zpřístupnění této roviny.

Teoretické problémy takto volené jsou neadekvátní věku dětí, ale tvůrčí úloha učitele spočívá v jejich vhodné transformaci do činností a úvah, které děti zvládnou. Učitel artikuluje rámec, ve kterém se bude interpretovat. (Dytrtová, K. a Raudenský, M., 2015, s. 72)

Zvolená rovina často vyžaduje připojení kontextů, ke kterým třeba žák svou zkušeností zatím nemá přístup. Pomocí těchto kontextů učitel dotváří rámec interpretace. Není možné snažit se dodat dílu všechny jeho kontexty, protože je tím rámec zneprůhledněn a místo artikulace dojde k jeho rozmělnění. Před přemírou kontextů, které neakcentují zvolenou interpretační rovinu, varuje Novotná (Novotná, M., 2013).

1.4.3 Výtvarné zadání (Slavík, J. a kol., 2010)

Při tvorbě výtvarného zadání se vyučující snaží, jak už bylo výše zmíněno, didakticky transformovat zvolenou interpretační rovinu díla. Zvolená úloha by pak měla žáka vyzývat k aktivní činnosti, zakládat pro tuto činnost edukační situaci, se všemi jejími parametry a zároveň vycházet z oboru a směřovat ke stanovenému cíli. Cíle definuje autorský kolektiv (Slavík, J. a kol., 2010, s. 31nn) jako inovaci, imaginaci a hodnotu.

Inovace není míněna jako cíl, ve smyslu, že žák se naučí být inovativní, ale že učitel nabídne takové podněty, které žáka k inovativnosti vyzývají. Hodnota je chápána jako „*vlastnost tvořivého projevu, která se odvozuje z hodnotících postojů vůči němu a ověřuje se v kulturní praxi.*“ (Slavík, J. a kol., 2010, s. 33) Nakonec imaginace je protějšek (protiklad) vjemů a pojmů a umožňuje uchopit nějaký obsah.

Při hodnocení úlohy autoři zkoumají pět kritérií – obsažnost, integritu, inovativnost, přiměřenost a kurikulární normativitu. Dobrá úloha má tedy promyšlené téma s kulturními souvislostmi a dává k dispozici hodnotné výtvarné impulzy, podněcující imaginaci. Úkol má jednotný jasný obsah, ke kterému integrálně směřují jednotlivé úkoly, vytváří podmínky pro inovativní řešení, je přiměřený dispozicím a zkušenostem žáka a bere v potaz kurikulární požadavky.

1.4.4 Zakotvení v RVP

Kurikulární požadavky jsou obsaženy v rámcových vzdělávacích programech a konkrétněji pak ve školních vzdělávacích programech. Zde se budu věnovat RVP pro střední školy, na kterých probíhala pozorování a ověřování výukových koncepcí.

Rámcový vzdělávací program závazný pro gymnázia se věnuje využití uměleckého díla v hodinách výtvarné výchovy hojně. Výtvarná výchova je zde zařazena jako obor vzdělávací oblasti Umění a kultura, do které je zahrnuta ještě hudební výchova. Ve společném vzdělávacím obsahu obou těchto oborů je otevřena problematika subjektivní a intersubjektivní interpretace uměleckého díla, uměleckého díla jako struktury významů nebo téma vnímatelského potenciálu, založeného na kulturní zkušenosti jedince a individuálních dispozicích. Program požaduje, aby žáci vnímali proměny umění v čase a vzájemné ovlivňování mezi jednotlivými tendencemi s důrazem na současnou scénu. Očekává, že žák bude schopen hodnotit výtvarné strategie a rozpoznávat konvenční od inovativních.

V části programu, vyhrazené výtvarné výchově, jsou požadavky na práci s uměleckým dílem neméně hojné. Učivo konkrétně definuje přímo umělce a směry, se kterými má být žák seznámen. Zajímavější jsou však očekávané výstupy, které v prvním bloku soustřeďují pozornost především na recepci, interpretaci a tvorbu vizuálů obecně a ve druhém bloku už požadují přímo, aby žákův výtvarný projev navazoval na nějaké umělecké dílo, aby žák umělecké dílo interpretoval a zařazoval do kontextů. (Balada, J. a kol., 2007, s. 54 – 56)

Proti RVP-G je RVP 75-31-M/01 pro střední odborné školy oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika mnohem chudší. Vzdělávací oblastí, kde bychom v tomto programu hledali práci s uměleckým dílem je Estetické vzdělávání. Estetické vzdělávání považuje za svůj hlavní cíl „... *utvářet kladný vztah k materiálním a duchovním hodnotám a snažit se přispívat k jejich tvorbě a ochraně.*“ Chce ale také žáky vést k esteticky tvořivým aktivitám a k dialogu. V poměrně stručně definovaném učivu této oblasti se práce s uměleckým dílem objevuje v požadavku, aby žák uměl vnímat umění jako specifickou výpověď o skutečnosti, aby aktivně poznával tradiční i moderní, domácí i světovou uměleckou tvorbu. Dále už se zaměřuje na témata obecně kulturní. (Národní ústav pro odborné vzdělávání, 2009, s. 38n)

1.5 Struktura výukové koncepce

Kromě toho, že výuková koncepce musí nějakým způsobem začleňovat požadavky vzdělávacích programů, což je obecným požadavkem pro všechny výukové předměty, měla by pro účinnou práci s uměleckým dílem také zahrnovat další prvky, které byly již vytyčeny v kapitole 1.3.

Výuková jednotka, která didakticky používá umělecké dílo, tedy musí zahrnovat nějakou formu kontaktu žáků s tímto dílem, jejich vstup do interakce s dílem a

prostor pro interpretaci. Pro informaci vyučujícího, že žáci postupují s pochopením jeho konceptem, vyučující zařazuje ověřovací prvky. Reakce na dílo v rámci didaktického konceptu je pak nejotevřenější v tvořivé úloze. Jejím cílem je žákovi dostatečně otevřít dveře k inovativnosti, ale zároveň ho dostatečně omezit, aby v přílišné mnohosti možných řešení zoufale netápal. Celek konceptu uzavírá reflexe, jejímž cílem je objasnění, ukotvení a myšlenkové shrnutí předešlých podnětů.

1.5.1 Interakce žáků s dílem

Obsahy, které se chystá učitel zprostředkovat, jsou v publikaci Galerijní a muzejní edukace (Fulková, M. a kol., 2012, s. 17) nazývány prekonceptem. Na základě nich vzniká vlastní realizace interakce žáků s dílem. Při vnímání uměleckého díla učitelem spolu s žáky jde o společný, intersubjektivní prostor sdíleného prožitku vnímání díla, prostor předchozí zkušenosti a aktuálního vytváření významů. (Fulková, M. a kol., 2012, s. 20) Roli učitele zde chápu jako moderátorskou či průvodcovskou. Klade otázky, o kterých může žák s dílem „diskutovat“ a nabízí žákům cesty, po kterých sám prošel, ale žák v rámci jejich hranic je může procházet nově sám a může z nich tvořivě odbočit a najít neznačenou trasu, kterou učitel ještě neobjevil.

1.5.2 Interpretace a reflexe

V interakci s dílem vzniká komunikace nejen mezi vnímatelem (žákem) a dílem, ale taky mezi vnímatelem vzniká dialog. To už je prostor pro interpretaci díla přímo žáky. Tím, že jejich kontakt s dílem není pouze divácký, ale je rozšířen o „mluvení nad dílem“, vstupuje do konceptu druhý kanál, kterým se může dílo žákům dát. A protože v dialogu může vznikat intersubjektivní pole významů, je vhodný pro jeho uvědomění vůbec. Právě dialog žákům umožní pochopit, že si nemohou dílo interpretovat „jak chtějí“.

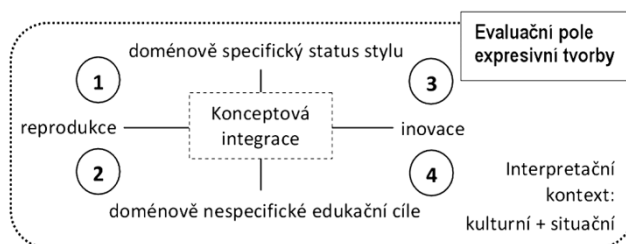
Zpětná vazba uvozuje úsek, napomáhá zpracování informací, ale také ověřuje, zda došlo k porozumění učivu. Pokud žáci předcházející nepochopili, reflexe poslouží učiteli jako milník, u kterého se zastaví, aby v ohlédnutí žáci porozuměli trase, kterou s učitelem prošli případně, aby jí prošli znovu. Drobné reflektivní prvky učitel může zařadit do různých fází výukového konceptu dle dispozic konkrétních úkolů a dle výskytu kritických bodů, v nichž může dojít k nepochopení.

1.5.3 Tvořivá úloha

Pokud fáze ověřování proběhla s pochopením žáků, je možné vstoupit do fáze tvorby. Tvůrčí výtvarná práce by měla rozvádět koncepty, kterými se zabývaly předcházející fáze. Výtvarná výchova používá činnostní učení, které je charakteristické tvorbou a expresí. Za klíčové komponenty učební úlohy, která se takového učení snaží dosáhnout, považují Slavík a Lukavský (Lukavský, J. a Slavík, J., 2013), že úloha vyzývá žáka k aktivní učební činnosti, tato činnost vychází z oboru a

směřuje k cíli (učivo) a zakládá edukativní situaci, jejíž formu, organizaci a průběh podmiňuje.

Podnětnost úlohy by měla být založena na její expresivní kvalitě (prostor pro metaforu), sdružování významů a kvalitě výrazové formy. Učitel se takovou úlohou snaží u žáka navodit analogické tvůrčí procesy, jako jsou u „vysoké kultury“. Tím žák proniká do pravidel tvorby. Stejně jako u uměleckého díla i zde trvá požadavek inovace. Pro hodnocení kvality tvořivé úlohy sestavili autoři článku (Lukavský, J. a Slavík, J., 2013) evaluační pole, které schematizuje výše zmíněné požadavky a demonstruje negativní extrémy, které úlohám hrozí.



Obrázek 1 - 1

V kvadrantu označeném č. 1 úkol vede žáky k reprodukování omšelých metafor, jako je srdce prostřelené šípem apod. V kvadrantu č. 2 zase hrozí, že se žák uchýlí k prvoplánové popisnosti. V případě označeném č. 3 hrozí příliš daleký metaforický skok a nakonec v případě č. 4 vzniká sice inovativní realizace, ale není podložená promyšleným konceptem. Tuto situaci autoři nazývají „libovůle z bezradnosti“.

1.5.4 Reflexe realizací tvořivé úlohy

Po vytvoření žákovských realizací úkolu je nezbytné řešení reflektovat. Učitel by měl vystupovat spíše v roli moderátora. Volí konkrétní formu reflexe, její časování a cílí na konkrétní témata, která chce rozvíjet. Tato role vyžaduje velmi citlivý přístup vyučujícího. Jen některé otázky se dají připravit předem spolu s výukovou koncepcí. Mohou to být otázky zjišťující pracovní postup, nebo volbu výtvarných prostředků. Naproti tomu je však mnohem větší škála otázek, které je nutné klást v reakci na průběh celé výukové koncepce. I sama formulace otázky učitelem je druhem reflexe. Učitel má možnost pomocí těchto otázek oživit žákům úvahy nad vztahem jejich práce a výchozího uměleckého díla, otevřít problém, který žáci svou tvorbou naznačili, ujasnit rámec didaktického konceptu a mnoho dalšího.

Reflexe může pomoci některým žákům v dialogu domyslet jejich metaforické posuny na základě reakcí diváků, nebo třeba odhalit oběti „libovůle z bezradnosti“. Pro žáka je významnou složkou, protože uzavírá celý tvořivý a poznávací proces vytvořený didaktickým konceptem a je prostorem pro jeho završení a případné dořečení. Svůj klíčový význam má také pro učitele, který v ní získává zpětnou vazbu ke zvolenému konceptu i přehled o jedincích ve skupině.

2 Pozorované výukové koncepce

Cílem tohoto drobného kvalitativního výzkumu bylo popsat tři různé přístupy k výuce výtvarné výchovy s využitím uměleckého díla a analyzovat je na základě požadavků na práci s uměleckým dílem, které byly stanoveny teoretické části. Pozorování tedy rovnou cílila na učitele, kteří s uměleckými díly ve svých didaktických konceptech pracují. Nezaměřuje se na výzkum četnosti zařazení uměleckého díla do didaktického konceptu. Vzhledem k tomu, že není možné sledovat i vznik didaktického konceptu, může dojít pouze k analýze realizace konceptu nikoli k analýze přípravné práce vyučujícího.

Analýza byla vyhodnocena pomocí bodové škály 0 až 2 body podle míry zařazení sledovaného prvku. Tato škála nezachycuje kvalitu použití daného prvku ani jeho účinnost. V případě, že prvek vůbec zařazen nebyl, byl v tabulce hodnocen nulou. Pokud byl zařazen jen částečně, byl ohodnocen jedním bodem. Dvoubodové hodnocení bylo připsáno v případě, že byl prvek plně zastoupen. Tyto prvky byly obecně stanoveny na základě teoretické části. První – didaktický koncept hodnotí pouze, zda je didaktický koncept přítomen a vyučujícím připraven. Učitel přistupuje k žákům s připravenou koncepcí výukové jednotky. Ostatní se soustředí na jednotlivé části výukové jednotky, popsané v kapitole 1. 5.

Jsem si vědoma omezenosti provedeného pozorování jeho délkou. Vždy byla sledována jen určitá výuková jednotka a součástí pozorování nebyla předcházející, nebo následující mnohdy související jednotka. Některé informace, týkající se koncepcí byly zjišťovány dodatečně v rozhovoru s konkrétním vyučujícím.

Všechna pozorování byla provedena na středních školách v hodinách s patnáctiletými až sedmnáctiletými žáky.

2.1 Výuková jednotka č. 1

První náslech probíhal ve druhém ročníku čtyřletého gymnázia. Výuková jednotka trvala devadesát minut a bylo přítomno deset studentů. Výuka byla dominantně frontální. Výklad se zaměřoval na téma nové figurace, ale tvořivá úloha se vztahovala k předcházejícímu tématu, kterým byl informel. Popis výukové jednotky viz příloha 8.1.

2.1.1 Výuková jednotka a požadavky na práci s uměleckým dílem

Požadavek aktivní recepce uměleckého díla a jeho interpretace přímo studentem je zřejmě nejbolavějším místem této výukové koncepce. Zprvu bylo sice o díle mluveno, ale studenti neměli k dispozici obrazovou dokumentaci. Když později došlo k promítání děl a studenti je tedy mohli sami vnímat alespoň v reprodukované podobě, interpretace se chopila vyučující. Aktivně tedy k samotnému dílu nepřistupoval ze studentů nikdo. Vyučující mi sdělila, že se nejednalo o zcela

standardní řád hodiny a za běžných okolností by některý ze studentů prezentoval referát o určitém autorovi. To ovšem recepční situaci o mnoho nezlepšuje, protože v takovém případě zřejmě aktivně interpretuje dílo maximálně jeden student.

Ověřovací prvek se objevil ve specifické podobě na začátku hodiny, když se vyučující ptala studentů na různé směry ve výtvarném umění, nebo na významy některých pojmů (např. abstrakce).

Výtvarné reakce se, pravděpodobně kvůli organizačním komplikacím, týkala jiných děl než těch, na které se soustředil výklad. Úloha, byť velmi promyšlená, dávala velmi málo prostoru pro inovaci a tak se pozornost studentů soustředila na techniku (míchání sádry). K reflexi tvorby nedošlo. V tomto případě by však zřejmě byla zbytečná.

Přestože sledovaná výuková jednotka nesplnila nároky stanovené v teoretické části práce, žáci sledovali do velké míry výklad se zaujetím a při opakování výtvarných pojmů budili dojem, že jim rozumí. Didaktický koncept byl přítomen a vyučující zjevně promýšlen.

Prvek výuky	Míra obsažení prvku
1. Didaktický koncept	2
2. Samostatné vnímání díla žákem	0
3. Interpretace díla žákem	0
4. Ověřovací fáze	1
5. Tvořivá úloha	1
6. Reflexe	0

2.1.2 Výuková jednotka v kontextu tematického plánu vyučující

V kontextu tematického plánu sledovaná hodina spadala do tématu nová figurace. Učivo je zde vymezené jako interakce s vizuálně obrazným vyjádřením v roli autora, příjemce, interpreta. V plánu je i přiřazen očekávaný výstup, kterým je objasnění role autora, příjemce a interpreta při vytváření obsahu a komunikačního účinku vizuálně obrazných vyjádření. Tato výuková jednotka spadala do tematického celku obrazové znakové systémy.

Celkově je na tematickém plánu patrné, že vznikl striktně z požadavků, kladených RVP. Plán je na škole pojímán jako osnova pro všechny tamní učitele výtvarné výchovy. Ročník je rozdělen zpravidla do tří tematických okruhů (obrazové znakové systémy, znakové systémy výtvarného umění a umělecká tvorba a komunikace). Ty mají ve školním roce každý zhruba třetinové zastoupení. Témata

hodin jsou víceméně chronologicky uspořádaná a věnují se umění od období kolem r. 1900 do postmoderny. Každému tématu jsou přiřazeny očekávané výstupy, vycházející z RVP G.

2.2 Výuková jednotka č. 2

Další pozorovaná výuková jednotka se odehrála na jiném gymnáziu v šestém ročníku osmiletého cyklu. Přítomno bylo osm studentů a vyučovací jednotka trvala devadesát minut. Většinu výukové jednotky vyplnila výtvarná realizace, do níž v individuálním rozhovoru se žáku vstupoval vyučující. Tématem bylo logo. Popis výukové jednotky viz příloha 8.2.

2.2.1 Výuková jednotka a požadavky na práci s uměleckým dílem

Vyučující zařadil setkání s designovým dílem do předcházející výukové jednotky. V ní srovnával se studenty vývoj známých log různých velkých společností. V dialogu s učitelem studenti vyslovovali své preference k jednotlivým logům.

Výtvarná reakce měla v této koncepci nejvíce prostoru. Dle pozorování je v ní však omezená vlastní invence studentů, kteří jsou zvyklí čekat na stanoviska vyučujícího. Ten se jim intenzivně a individuálně věnuje, ale spíše vyslovuje vlastní názory a navrhuje postupy, které studenti následují. Přístup vyučujícího možná způsobuje jistou lenost (nebo snad pocit nekompetentnosti) ve studentech, kteří pak na jeho názor čekají a téměř bez něj nejsou schopni pracovat.

Reflexe tvorby je částečně zahrnuta v individuálních dialogích s vyučujícím. Domnívám se, že zde chybí jakási uzavírající situace, která by shrnula tvorbu v celku kolektivu, obrátila se otázkami ke vztahu s výchozím tématem a díly a umožnila žákům i myšlenkově dokončit tematický celek.

Vyučující rozpracovává jedno téma se studenty v průběhu delšího časového úseku – např. měsíce. O to podstatnější je však shrnutí celku tématu v dialogu, aby celek byl skutečně celkem.

Prvek výuky	Míra obsažení prvku
1. Didaktický koncept	2
2. Samostatné vnímání díla žákem	2
3. Interpretace díla žákem	1
4. Ověřovací fáze	0
5. Tvořivá úloha	2
6. Reflexe	1

2.2.2 Výuková jednotka v kontextu tematického plánu vyučujícího

Sledovaná vyučovací jednotka spadala do tematického celku „*Grafický design a corporate identity*“, který ve svém tematickém plánu vyučující charakterizuje body – logo, firemní (vizuální) identita, pravidla pro tvorbu logotypu, výtvarná zkratka a práce s obrazem i písmem současně.

Tematické bloky v plánu jsou většinou vymezeny médii, na které se soustředí a k nim vyučující vybírá problémy, kterými se chce dominantně zabývat, což bylo v případě sledované výuky logo. Jak už bylo zmíněno, jedno téma je rozpracovááno po delší časový úsek, takže na jednu práci se žáci soustředí například v období jednoho měsíce.

2.3 Výuková jednotka č. 3

Třetí následek probíhal v prvním ročníku čtyřletého gymnázia v Praze. Jednalo se opět o devadesátiminutovou výukovou jednotku, na které bylo přítomno třináct žáků. Výuka byla zahájena formou otázek k navštívené výstavě. Následovala krátká prezentace, tvorba a výuková jednotka byla uzavřena reflexí. Popis výukové jednotky viz příloha 8.3.

2.3.1 Výuková jednotka a požadavky na práci s uměleckým dílem

Díky tomu, že studenti měli možnost v předcházejícím týdnu navštívit galerii, a tak vidět přímo originály děl, mohla výuková koncepce vycházet z tohoto zážitku. Aktivní recepci děl studenty byla tedy věnována celá předcházející hodina. Reflexe zážitku byla však ponechána na sledovanou výukovou jednotku.

Interpretací děl z výstavy Petra Nikla s názvem *Pijavice*³ začala výuková jednotka. Vyučující se zprvu snažila, aby si studenti vybavili výstavu a studenti vzpomínali. Rozptýlené myšlenky se pak vyučující snažila směřovat k jednomu typu vystavených artefaktů – tzv. Švábím arabeskám⁴. Na tomto díle se pak zakládala její koncepce. Dialog se studenty působil velmi obtížně, jako by se studenti v otázkách vyučující nemohli zorientovat.

Vyučující navázala prezentací, v níž porovnávala jiná výtvarná díla s výchozím. To už bez aktivní participace studentů. Volená díla podtrhovala didaktický koncept, který akcentoval aspekt zanechávání stopy a experiment.

Následovala výtvarná realizace, v níž studenti měli experimentovat se stopou různých nástrojů. To odpovídá požadavku výtvarné reakce studentů na výchozí dílo.

³ Galerie Václava Špály, 6. 9. – 16. 10. 2016

⁴ Velkoformátová díla, která autor tvoří za pomoci motorových „švábů“, které různými způsoby nechá roznášet barvy a pigmenty a do jejichž činnosti různými způsoby zasahuje.

Někteří studenti nepochopili zadání, které je vyzývalo k abstraktní experimentální tvorbě a vyložili si úkol tak, že mohou kreslit cokoli. To v průběhu práce vyučující uváděla na pravou míru. V závěru hodiny došlo k reflexi, v níž se vyučující ptala, co studenti používali v práci za netradiční nástroje, s jejichž stopou experimentovali.

2.3.2 Výuková jednotka v kontextu tematického plánu vyučující

Prvek výuky	Míra obsažení prvku
1. Didaktický koncept	2
2. Samostatné vnímání díla žákem	2
3. Interpretace díla žákem	2
4. Ověřovací fáze	1
5. Tvořivá úloha	2
6. Reflexe	1

Sledovaná výuková jednotka spadala v tematickém plánu vyučující do učiva vymezeného jako: „*Vizuální dílo z hlediska vyjadřovacích prostředků: vizuální komunikace a výtvarné umění v historii a současnosti. Vlastnosti uměleckého díla. Vztahy mezi volbou vyjadřovacích prostředků a obsahem sdělení díla, role osobních preferencí při výběru. Experiment a náhoda jako základ formulace vizuální výpovědi.*“ K tomuto učivu pak v poznámce vyučující přiřazuje experimentální práci inspirovanou tvorbou Petra Nikla.

Učivo je v plánu přiřazováno k jednoměsíčním časovým intervalům, tedy počítá s hlubším rozpracováním jednoho tématu. Je většinou formulováno se zaměřením na určitý aspekt uměleckého díla jako např. dílo ve veřejném prostoru, vizuální vyprávění, struktura uměleckého díla ad. V plánu je zřejmý nárok na práci s uměleckým dílem s důrazem na současné umění. V poznámkách k učivu jsou místy uváděni přímo autoři, kterými se má téma inspirovat.

3 Ověřované výukové koncepce

Požadavky na práci s uměleckým dílem ve výukové koncepci, stanovené v teoretické části této práce, jsem se rozhodla sama ověřovat. Ověřování výukových koncepcí probíhalo na střední pedagogické škole ve třech různých skupinách žáků této školy.

Ve všech koncepcích je použita reprodukce výchozího uměleckého díla, případně děl. Uplatňuje se využití jiných uměleckých (i neuměleckých) vizuálních vyjádření k interpretačnímu skoku ať už pomocí kontrastů, nebo podobností. Koncepce začleňují ověřovací prvky, tvořivé úlohy i reflexe tvorby. Výchozí umělecká díla byla volena tak, aby zahrnula domácí i zahraniční tvorbu a to moderní i současnou.

Pro každé cílové dílo byla zpracována analýza, ve které je identifikováno větší množství významů, které by mohly posloužit k didaktické transformaci. Posléze je vybrána konkrétní interpretační rovina, která je didakticky transformována v koncept výukové jednotky. Popisy průběhu výukových jednotek jsou zařazeny v příloze, viz 8.4, 8.5, 8.6.

Všechny výukové jednotky, realizované na základě popsaných výukových koncepcí, jsou hodnoceny z hlediska konceptové analýzy tvořivých úloh (Slavík, J. a kol., 2010).

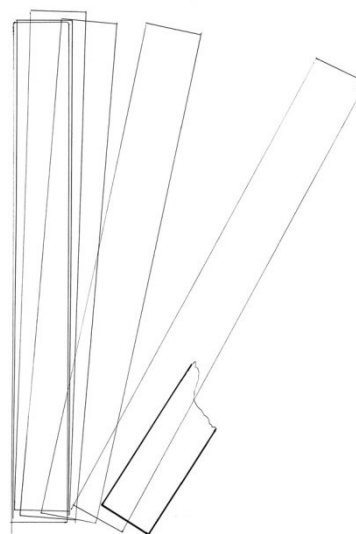
3.1 Výuková koncepce č. 1 (Stanislav Kolíbal)

3.1.1 Analýza zvoleného uměleckého díla

Pro první výukovou koncepci jsem zvolila dílo českého umělce Stanislava Kolíbalu, které patří do cyklu tzv. Bílých kreseb.

Obrázek 3 - 1

Stanislav Kolíbal je autor, jehož tvorba zasáhla zejména druhou polovinu dvacátého století. Po figurativních začátcích tvorby přešel ke geometrizující abstraktní formě, kterou už nikdy neopustil. První období, ve kterém se tato tendence začala formovat, bylo období tzv. Bílých kreseb, ke kterým patří i výchozí dílo. Bílé kresby jsou souborem velmi jemných pouze lineárních obrazů, které rozvíjí téma lability a pomíjivosti, jak autor sám uvádí (Kolíbal, S., 2015, s. 8). Jde o podřízenost času, ve kterém vše plyne a nic není trvalé. Vše ztrácí své obrysy, trhá se, padá, hroutí. V této teskné pomíjivosti se nalézají i bytí, které se autor pokouší uchopovat, když říká, že chce „...



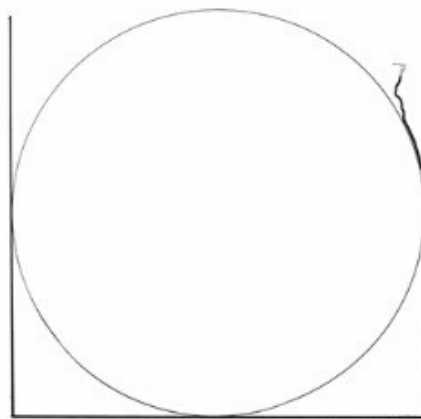
vyjádřit bytí, ono zvláštní propojení jisté dokonalosti a nedostatečnosti.“ (Kolíbal, S., 2015, s. 38)

V následujících obdobích se mění materiály, ve kterých Kolíbal pracuje a v jeho rukou se mění na abstraktní geometrické útvary karton, dřevěné desky, kovové pláty, sádra i nitě. Vznikají skulptury, reliéfy i kresby, ale všechna díla si udržují onu typickou velice střízlivou černobílou barevnost (případně původní barvy materiálů).

Mnoho kreseb z období Bílých kreseb, tedy z let 1968 – 1976 dostalo v těchto pozdějších, jinak materiálově orientovaných obdobích, druhou tvář. Často byly ztvárňovány pomocí nití, které umožňovaly přesvědčivěji než kresba zaznamenat ono přetržení či visení. (Kolíbal, S., 2015, s. 19) Výchozí kresba se dočkala přepracování dokonce v materiálech kovu a kamene v r. 2011 jako „postní obraz“, tedy tradiční umělecká intervence v kostele Nejsvětějšího Salvátora v Praze a to zřejmě v návaznosti na příběh samotné původní kresby.



Obrázek 3 - 2



Obrázek 3 - 3

Ten akademická farnost popisuje takto: „*Socha (...) vychází z Kolíbalovy kresby z roku 1973 patřící do cyklu tzv. Bílých kreseb. Autor ji v době normalizační šedi daroval františkánu Bonaventurovi Z. Boušemu⁵, který si ji vybral a až do své smrti uchovával ve svém pokoji jako výraz vlastního osudu a nenaplněnosti v lidském životě. Ztroskotání toho, co má jít a nejde. Socha je autorovou poctou otci Bonaventurovi, vzpomínkou na hluboké přátelství.*“ (Akademická farnost Praha, 2011)

⁵ Tento františkán je považován za významnou osobnost české teologie dvacátého století. Do řádu vstoupil po druhé světové válce a v r. 1950 v rámci „akce K“ internován. V průběhu pražského jara se v jeho okruhu soustředili katoličtí intelektuálové. V té době také působil v NG a v Ústavu dějin umění. Jako signatář Charty 77 se stal nočním hlídačem a v duchovní správě mohl působit jen na periferii. (Akademická farnost Praha, 2011)

Za subtilní kresbou, někdy nazývanou „Na paměť přítele“, se skrývá velký příběh, který sama kresba ve své jednoduchosti, málomluvnosti a přesnosti divákovi sděluje.

3.1.2 Výběr interpretační roviny

Základní rovinou, která měla být s pomocí Kolíbalovy kresby otevírána ve vyučovací jednotce, byla rovina sdělitelnosti obsahu abstraktními prostředky. Laický divák se obvykle domnívá, že obraz může komunikovat pouze, pokud využívá dostatečně jasné narativní výrazové prostředky. Pokud se někdy setká s abstraktní výtvarnou tvorbou a snad ji i přijme jako umění, většinou se domnívá, že z nedostatku narativních a „jasných“ sdělení je možné dílo vykládat jakkoli. Tedy neuznává intersubjektivní pole interpretace a absolutizuje subjektivitu.

Abstrakce Kolíbalových kreseb je úžasně výmluvná a přesná, i když používá minimum výtvarných prostředků, které by použít mohla. Tím však divákovi (až didakticky) umožňuje soustředit se pouze na podstatné. Nic neodvádí pozornost od čistého lineárního sdělení, ve kterém je ukryta exprese.

Právě tuto čistotu sdělení jsem se rozhodla využít k odhalování možností ukládání exprese do linie a zpětně i jejího čtení.

3.1.3 Koncept výukové jednotky

Výuková jednotka byla realizována ve třetím ročníku střední pedagogické školy v Teplicích. Výuková jednotka trvala devadesát minut a přítomno bylo dvanáct studentek. Výchozím dílem byla zmiňovaná kresba (Na paměť přítele) Stanislava Kolíbala, která byla studentům zprostředkována pomocí fotografické reprodukce promítnuté dataprojektorem.

3.1.3.1 Úsek 1 – Srovnání dvou uměleckých děl s tematickým vztahem k postnímu období

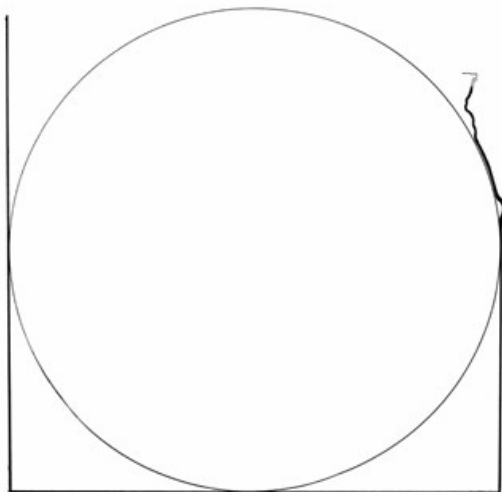
Časová dotace: 15 min.

Cíl úseku:

Popis výtvarných prostředků, využitých ke sdělení u Kolíbala (v kontrastu s obrazem Rembrandta)

Průběh úseku:

Vyučující promítá žákům reprodukce dvou uměleckých děl. Jedním je Kolíbalova kresba a druhým malba Rembrandta van Rijn, Návrat marnotratného syna. Díla spojuje vztah k tématu postní doby (jako křesťanské přípravy na Velikonoce).



Obrázek 3 -4

Vyučující krátce vysvětlí téma postní doby, které spojuje obrazy a otevře otázku formy. Ptá se studentů, zda se obrazy od sebe liší. Pak dává žákům chvíli času, aby rozdíl promysleli, v čem rozdíl spočívají. Jaké výtvarné prostředky Rembrandt použil a moderní autor je vědomě nepoužil? (Užívá barvy, změny světla v prostoru, postavy, přední a zadní plán, iluzivní malbu 3D prostoru, ...) Čím tedy vyjadřuje význam Kolíbal, když toto vše nepoužil? (kresebnou linkou, geometrií, prázdňem, formátem, ...) Žáci se v učitelově režii zamýšlí nad volbou výtvarných prostředků.

3.1.3.2 Úsek 2 - Linka⁶

Časová dotace: 10 min.

Cíl úseku:

Zaměřování citlivosti na expresi, kterou může linie nést

Průběh úseku:

Učitel se studenty uvažuje nad možnostmi ukládání exprese do linie. Dá se linka nakreslit našťvaná, klidná, jemná, ostrá, šeptající, třaslavá?

Studenti jsou požádáni, aby si před sebou vytvořili prostor a zavřeli oči. Vyučující jim nyní dává pokyny: Zkuste gestem ruky, kterou píšete, do vzduchu nakreslit linku tak, aby byla klidná/ bojovná/ ustrašená/ líná/ majestátní/ ...

⁶ Inspirováno (Slavík, Chrz, Štech a kol., 2013, s. 424 – 439)

Po té studenti dostávají bílý papír formátu A4 a s otevřenýma očima mají už s pomocí tužky zaznamenávat linky s různými vlastnostmi (klidnou a bojovnou linku).

Papíry se ztvárněnými linek umístí vyučující vedle sebe mezi studenty a společně zkoumají, které linky jsou klidné a které bojovné. Jak je poznáte? Čím se od sebe odlišují? (přítlakem, razancí, směrem vedení, rychlostí provedení, tloušťkou, ...)

3.1.3.3 Úsek 3 – Interpretace Kolíbalovy kresby

Časová dotace: 10 min

Cíl úseku:

Budování citlivosti pro čtení výtvarného vyjádření v kresbě

Průběh úseku:

Vyučující znovu promítá výchozí dílo, tentokrát samostatně. Ptá se studentů na charakteristiky linií, které vidí. Jaké druhy linek vidíte? (tenčí, silnější, geometrické, organické, ...) Dochází k empirickému popisu.

Učitel se ptá dále, aby došlo k exemplifikaci. Kdybyste některé lince měli přisoudit nějakou náladu, jaká by to byla?

Zbývá zamyšlení se nad celkem díla. Vyučující se tedy ptá: Kdybyste mohli nějakou linku přidat, kam, jakou a proč byste přidali? Změnil by se tím nějak význam toho díla? Jak? (Neukončenost útvaru – vybízí k doplnění geometrických tvarů.)

Vsuvka:

Vyučující žákům promítne další vybraná díla S. Kolíbala, která by mohla rozšířit představu o možnostech linie. (5 min)

3.1.3.4 Úsek 4 - Výtvarná realizace inspirovaná dílem Stanislava Kolíbala

Časová dotace: 35 min

Cíl úseku:

Aplikace poznatků o expresi v lince do výtvarné realizace

Průběh úseku:

Studenti dostanou k dispozici černé a bílé čtvrtky formátu A3, černé a bílé tužky, nitě, tuše, pastely, pastelky, tempery ad.

Zadání tvořivé úlohy zní: Na jeden papír pomocí nabídnutého materiálu zobrazte „Pláč“ a na druhý „Útok“. Obě exprese vyjádřete pouze liniemi a pouze černobíle (případně monochromně černě či bíle). Své koncepty si nejdříve nakreslete na obyčejný papír a zkuste se zamyslet nad tím, zda vámi nakreslené zobrazení skutečně vyvolává dojem Pláče eventuálně Útoku. Pokud ne, zkuste ještě přemýšlet, jak to udělat, aby ten dojem vyvolával.

K ověřování funkčnosti vašeho zobrazení můžete použít interpretaci některého ze spolužáků.

3.1.3.5 Úsek 5 – Reflexe studentských prací

Časová dotace: 15 min.

Cíl úseku:

Ověřování komunikačních účinků studentských prací

Průběh úseku:

Hotová díla rozloží studenti tak, aby si je společně mohli prohlížet. Vyučující se ptá u každé práce všech žáků kromě autora, zda si myslí, že se jedná o Pláč či Útok případně co v nich vyvolává dojem, že se kloní k tomu nebo onomu. Vyučující se následně ptá samotného autora na jeho záměr. Pokud je záměr jiný, než jaký interpretovali spolužáci, proč si myslí, že jeho práci nepochopili. Třída diskutuje, proč je či není ostatním záměr autora čitelný.

3.1.4 Autoevaluace

V úvodním povídání o postní době se ukázalo, že studentky tyto kulturní obsahy křesťanského světa vůbec neznají, což vedlo k jejich vysvětlování. Tento úvod do tématu spojeného s oběma díly (nikoli však s didaktickým konceptem) nebyl nutný a byl zbytečným přidáváním kontextů, které rozměňovaly celkovou intenci.

Úloha s popisováním použitých výtvarných prostředků u děl, která si v tomto ohledu byla téměř inverzní, se ukázala jako přínosná pro samotné pojmenovávání těchto prostředků. Některé studentky zde dokázaly zachytit i skutečnosti jako konstrukční úlohu prázdna v díle.

Cvičení s vyjadřováním linie gestem a následné nákresy „nanečisto“ hráli roli přípravy na interpretaci díla v rámci didaktického konceptu. Studentská provedení byla vesměs výrazově chudá, ale přesto mohlo cvičení pozměnit náhled na expresi v linii pro následující interpretaci.

Samotná interpretace díla byla nakonec překvapivě citlivá a přesná. Studentky postupně pojmenovávaly jak výtvarné strategie díla, tak jejich exprese. Předcházející fáze proto považují za účinné vhledy do díla, protože studentky připravily na tuto fázi.

Kvůli rozsáhlosti přípravy tématu prostřednictvím předcházejících fází nezbyl dostatek času na tvůrčí a reflektivní fázi. Obě sice proběhly, ale několik minut navíc by pravděpodobně umožnilo kvalitněji propracovat výtvarné reakce, které dvě studentky ani nestihly dokončit. Reflektivní dialog by mohl umožnit hlubší zamyšlení nad jednotlivými pracemi, kdyby se na něj podařilo vyhradit více času. Některým pracím jsme se totiž věnovali jen zběžně. Teoreticky stanovené prostředky, které se výuková koncepce snažila uplatnit, se projeví jako funkční a nedostatky realizace tkvěly zejména v časování.

Z hlediska kritérií pro hodnocení tvořivých úloh, která stanovuje autorský kolektiv v časopise *Pedagogika* (Slavík, J. a kol., 2010) bych zhodnotila výše popsanou úlohu jako obsažnou. Téma v ní bylo vymezené a obsahovala nároky na imaginaci i hodnoty, ověřitelné v kulturní praxi. Na integritě programu ubírala první fáze, která se snažila připojit kulturní kontexty, které pro stanovené cíle nebyly zcela nutné. Všechny práce, které vznikly, nebyly inovativní. Některé tíhly i přes abstraktní požadavky zadání k popisnosti. Zprvu jsem měla obavu, zda úloha bude svou abstraktností pro studentky přiměřená, ale ukázalo se, že byla. Z hlediska kurikulární normativity práce respektovala požadavky RVP, ale neopírala se o školní vzdělávací program dané školy ani tematický plán, podle kterého je ve třídě běžně postupováno.

3.2 Výuková koncepce č. 2 (Jiří Černický)

3.2.1 Analýza zvoleného uměleckého díla

Pro druhý výukový koncept byl zvolen úsek z výstavy *Divoký sny*⁷, českého autora Jiřího Černického. Tento úsek výstavy byl soustředěn téměř výlučně v jedné výstavní místnosti a díla spojoval odkaz k socialistickým režimům.



Obrázek 3 - 5

Jiří Černický, v současné době vedoucí ateliéru malby na VŠUP, se objevuje na české výtvarné scéně od devadesátých let. Jeho raná díla byla spíše performativní. Do povědomí širší veřejnosti vstoupil dílem *První sériově vyráběná schizofrenie* (1998), které stejně jako mnoho dalších autorových děl, bylo reflexí sociálních porevolučních změn.

Výstava *Divoký sny* vycházela z cyklu padesáti kreseb s environmentální, sociální a paravědeckou tematikou. Kresby s autorovým ručním popisem jsou vlastně teoretickým rozpracováním nejrůznějších konceptů, které mají sloužit jako „zlepšováky“ v našem světě. Nákresy jsou doplněny buď přímo realizacemi konceptů, nebo (ve většině případů) modely. V projektech se setkává vysoké s nízkým a vyměňuje si role. Z jeřábu se stává majestátní fontána s rozhlednou a socha

⁷ Galerie Rudolfinum, 27. 1. 2016 – 10. 4. 2016

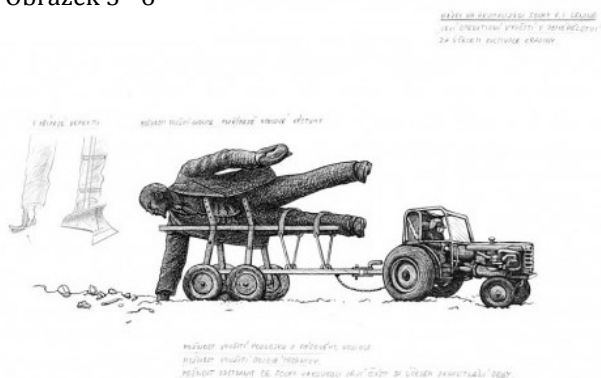
z piedestalu na náměstí putuje v roli pluhu na pole. Černického „*vynálezectví se vzpírá depresi již stokrát viděného*“. (Korecký, D. in Černický, J. 2016, s. 35n)

Část výstavy, na kterou se zaměřil výukový koncept, pracovala s nejrůznějšími odkazy k socialistickým režimům respektive k té podobě, která zasáhla i současnou Českou republiku. Dochází tu ke střetu sociální utopie, kterou (hlavně zpočátku) reprezentovaly socialistické režimy, a utopických představ o západním kapitalismu, které toužila prožít porevoluční společnost. Toto téma uchopuje autor pohledem, osvobozeným z ideologických pout – pohledem praktičnosti. „ (...) Představuji si jakousi post-utopickou dobu, kdy se monumenty spontánně začnou používat k něčemu užitečnému.“ (Černický, J., 2016, s. 43)

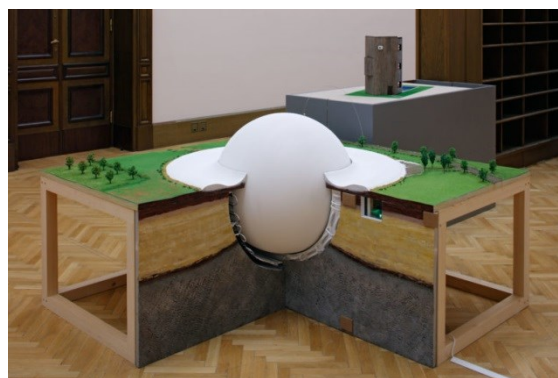
Díla, která odkazovala k socialistické éře, dominantně používala sochy vůdců východního bloku a hledala jim nová využití. Šlo například o sochu Lenina s typickým gestem, která opanovala svého času mnohá náměstí, nebo sochy či busty Stalina, které využívají v originálech stejné zobrazovací strategie typické pro totalitní režimy dvacátého století. Tyto artefakty byly v projektech znovu využity jako veřejná pekárna, pluh, nebo ochrana před nestabilním svahem nad železniční tratí.

Ne všechny projekty navrhovaly využití takto praktického rázu. Díla jako Super Lenin nebo umístění Stalinovy busty v mikrovlnné troubě si brala „pouze“ na paškál aureolu, kterou vůdcům dobová propaganda (a v návaznosti na ní zobrazovací strategie) propůjčovala. Téma vládnoucích režimů v místnosti uvozovalo dílo, které akcentovalo oběti bojů o společenské uspořádání – Památník obětem revolucí.

Obrázek 3 - 6



Obrázek 3 - 7



U „zpraktičt'ujících“ uplatnění děl autor zajímavým způsobem vybírá pro sochy takové úkoly, které jsou ve spojitosti s historickým kontextem úžasně ironické. Využití sochy Lenina v zemědělství komicky koresponduje s důrazem jeho režimu na práci zemědělců i s jeho rolí v procesu kolektivizace (rozorávání mezí). Socha Stalina přebudovaná na veřejnou vesnickou pekárnu zase tragikomicky odkazuje na Stalinův řízený hladomor, při němž zemřely miliony lidí.

V těchto kontextech působí Černického „post-utopická“ díla jako jistý způsob vyrovnávání se s minulostí. Jiné části výstavy se s podobným humorem vypořádávaly se současností (například „vynález“ nekonečné sjezdovky).

3.2.2 Výběr interpretační roviny

Díla, která pracují se sochami diktátorů, jsem se rozhodla využít pro diskusi nad zobrazovacími strategiemi totalitních režimů dvacátého století. Proč jsou působivé? Co sdělují, vnucují a co skrývají? Co mají společného (fašismus v Itálii a Německu, socialismus v Rusku, Číně, KLDR, v bývalém Československu)?



Obrázek 3 - 8



Obrázek 3 - 9



Obrázek 3 - 10



Obrázek 3 - 11

Protože Černický umně ironizuje tyto zobrazovací strategie a připojuje další historické a kulturní kontexty právě touto ironizací, výukový koncept měl také za cíl otevřít autorovy strategie - jeho záměny vysokého a nízkého, zužitkovávání nezužitkovatelného, stírání hranic mezi pravdou a mystifikací.

3.2.3 Koncept výukové jednotky

Výukový koncept byl ověřován ve třetím ročníku na skupině dvanácti studentů. Časová dotace výukové jednotky byla devadesát minut. Pro tento koncept

byla výchozí inspirací díla z výše zmíněné výstavy Divoký sny českého autora Jiřího Černického.

3.2.3.1 Úsek 1 - Úvodní brainstorming

Co se vám vybaví, když se řekne Lenin?

Časová dotace: 10 min

Cíl úseku:

Zacílení myšlenek (představ) na diktátory / totalitní režimy (jejich zobrazovací strategie); zorientování vyučujícího v informační základně žáků

Průběh:

Vyučující se ptá žáků na jejich asociace spojené s V. I. Leninem a pojmy píše pro udržení v myšlenkové hře na tabuli. Žáci nemají být zkoušeni z dějepisu, ale mají si oživit představy, které s minulým režimem mají spojené, případně vzpomenout na národní nebo rodinné vnímání této éry a postav jejich vůdců.

3.2.3.2 Úsek 2 - Shlednutí vybraných zobrazení V. I. Lenina a dalších diktátorů

Časová dotace: 10 min

Cíl úseku:

Srovnávání zobrazovacích strategií totalitních režimů

Průběh:

Vyučující promítá pestrou nabídku dobových zobrazení diktátorů (Lenin, Stalin, Mao Ce-tung, Kim Ir sen, ...) v různých podobách monumentální sochy na náměstích, busty v halách, těžítka na stolech, ...

Úkolem žáků je hledat podobnosti v zobrazeních (gesta, držení těla, oblečení, výraz ve tváři, ...). U odhalených typů zobrazení se učitel ptá, jak působí, co mají v divákovi vyvolávat. (Proč volí monumentalitu – Letná, Mao Ce-tung, ...)

3.2.3.3 Úsek 3 - Seznámení s vybranými díly Jiřího Černického



Obrázek 3 - 12



Obrázek 3 - 13

Př. Pan prezident, visící ve třídě, jako podložka pod myš k PC vhodný díky svému kluzkému povrchu. Název: Hlava státu pod každou myš ve státě.

3.2.3.5 Úsek 5 - Společná reflexe (prohlídka objektů)

Časová dotace: 15 min.

Cíl úseku:

Ověření pochopení předchozího, ověřování komunikačních účinků tvorby

Průběh úseku:

Všichni žáci s vyučujícím postupně budou prohlížet všechna díla a autoři sdělí názvy prací. Ostatní odhadují, k čemu má nyní předmět sloužit. Všichni se pak pokusí určit, kde došlo v díle ke zvýznamnění či znevýznamnění a co změnu způsobilo.

3.2.4 Autoevaluace

Volba sociálně historické základny námětu nebyla přiměřená, protože dostatečně nepředpokládala míru obeznámenosti studentek s tématem. Proto studentky reagovaly málo a stísněně. Porovnávání zobrazovacích strategií pro ně bylo taktéž dost obtížné. Byly schopny nacházet podobnosti zobrazení, ale nedařilo se jim pojmenovávat působení zobrazovacích strategií.

Úvodní úseky byly tedy jen málo diskusní a proto velmi ovlivněné myšlenkovým vkladem vyučující. Přesto však (pravděpodobně) přispěly jako pomoc při následném analyzování děl Jiřího Černického. Studentky dokázaly uchopit ironický tón děl a identifikovat, v čem ironie spočívá.

Výtvarná úloha však kladla příliš veliké nároky na abstraktní přemýšlení o významech předmětů a byla příliš široká v možnosti využít jakýkoli předmět k ozvláštňení. To vedlo k bezradnosti studentek, které se pak více či méně se složitým konceptem trápily. Reflexe jednotlivých výtvorů probíhala průběžně po celou dobu tvorby, protože se studentky ujišťovaly, zda jsou jejich řešení správná. Po ukončení hodiny se však dále samostatně zabývaly novými koncepty, které by plnily zadání.

Koncept byl opět konstruován s využitím teoreticky stanovených prvků. Jednotlivými fázemi včetně ověřovacích studenti postupovali s velkými obtížemi, ale reakce na výukovou jednotku po jejím skončení naznačovaly, že k jejímu pochopení došlo. Jen bylo potřeba více času na její promyšlení.

Po podrobení tvořivé úlohy konceptové analýze její hlavní závadu spatřuji v její nepřiměřenosti. Vyžadovala příliš velkou míru abstraktních operací, na které v této podobě studentky nebyly zvyklé, tedy ani připravené. Úloha sice podněcovala inovativnost, už proto, že nebylo co reprodukovat a téma obsahovalo kulturní

souvislosti, ale ty byly studentkám příliš vzdálené, takže s nimi nemohli operovat samozřejmě a soustředit se při tom na jiné roviny.

3.3 Výuková koncepce č. 3 (Duane Hanson)

3.3.1 Analýza zvoleného uměleckého díla (Sedlář. J., 2003)

Duane Hanson je americkým hyperrealistickým sochařem, který se na výtvarné scéně objevil v období boomu hyperrealismu, v 60. letech. Hyperrealismus bývá spojován hlavně s představiteli hyperrealistické malby, jako jsou Chuck Close, Don Eddy, Richard Estes, kteří představili v Evropě tento nový pohled na uměleckou tvorbu výrazně v r. 1972 na Documenta 5 v Kasselu.

3.3.1.1 Strategie hyperrealismu

Obrázek 3 - 15

V úvodu ke katalogu této výstavy byl definován jakýsi manifest tohoto nového směru. Určující pro hyperrealisty⁸ byla předloha ve formě diapozitivu, nebo fotografie, precizní reprodukce této předlohy, potlačení rukopisu autora, čerpání námětů z každodennosti, nebo běžného prostředí autora a užívání fotografické předlohy jako výchozí situace, nikoli jako prostředku.



Popsaná zobrazovací strategie vedla k zobrazením zdánlivě naprosto diskvalifikující autora z výsledného díla. Pouze zdánlivě proto, že autor je v díle například svými volbami. Zvolil si scénérii, kterou vyfotografoval, aby ji později maloval. Zvolil scénu z prostoru, ve kterém se pohybuje. Při volbě na místě byl. A v neposlední řadě zvolil strategii hyperrealismu.

Nesentimentálnost a neosobnost tohoto přístupu jakoby budila dojem objektivity zobrazení. (Bláha, J., 2013, s. 44n) Divák má tendenci přijímat zobrazené za objektivní skutečnost. To ale jen do momentu, než ho vyhrocenost této „objektivnosti“ přivede k jejímu popření. Zobrazení je totiž „skutečnější než skutečné“. Charakterizoval to Haward Kanowitz, když řekl: „Všechno je, jaké je, a je přece jen jiné, než jak se jeví.“ (Sedlář. J., 2003, s. 3)

⁸ Používala se i označení superrealismus, radikální realismus, fotorealismus, nebo sharp focus art.

Strategie hyperrealismu upozorňuje náš rozum na problém smyslového světa. Zobrazení je totiž ještě ostřejší a ještě detailnější, než naše oko běžně. Jako by nás hyperrealisté upozorňovali na neúplnost obrazu světa, který si konstruujeme jen ze zrakových (potažmo smyslových) informací.

3.3.1.2 Hyperrealistická socha

V případech hyperrealistické sochy jsou platná všechna předchozí stanoviska deklarovaná tvůrci, kteří vystavovali v Kasselu s výjimkou fotografické či diapozitivové předlohy, které by byly pro prostorovou realizaci nedostačující. Sochaři zde používají nejrůznější formy odlitků a hojně se uplatňují jako stavební materiál sklolaminát, nebo silikon. Odlévají se i živé modely. V materiálu však socha, na rozdíl od dvojrozměrného díla může jít ještě dál. K jejímu dotvoření je často použito reálných nereprodukováných předmětů. Uplatňuje se oblečení ze secondhandů, lidské vlasy ad.

Tento typ uměleckého díla oproti hyperrealistické malbě otevřel další interpretační roviny. Sochy sestoupily ze soklů a piedestálů mezi diváky a svou reálností se tak často infiltrovaly mezi své publikum, čímž překročily hranici mezi dílem a divákem.

Protože se jedná o kopírování reality v jejích téměř nejvlastnějších rysech, divák přichází o možnost srovnávat obrazový znak s jinými obrazovými znaky, které měl možnost číst ve vizuálních kódech. Dochází k velkému interpretačnímu znejistění. Socha je tak blízko realitě, že přestává být sochou. Naproti tomu má však nedostatky, které ji od reálnosti dělí. Hansonova Supermarket Lady už neudělá ani krok a Andreova Lisa se nenadechne.

Z reality je také vytrhuje kontext galerie. I když už nestojí na podstavci, který ze své podstaty říká, kam má kolemjdoucí upřít zrak, přesto divák, vědomí si své role diváka dané kontextem galerie, bude hledat v sálech sochu, nikoli člověka.



Obrázek 3 - 16

3.3.1.3 Supermarket Lady

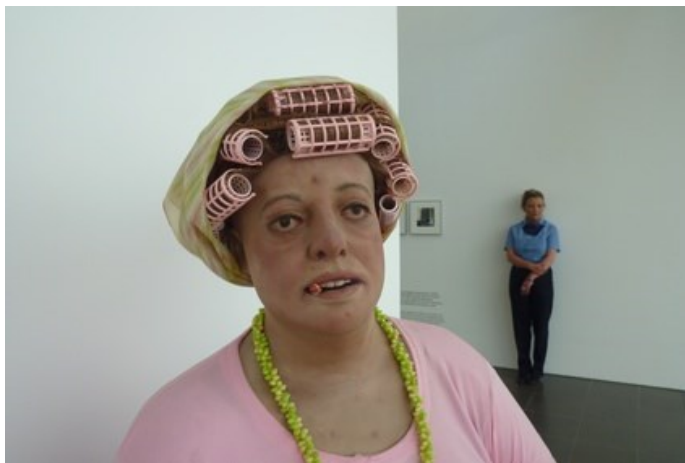
Z autorů, kteří ve svém díle pracují s hyperrealistickou sochou, jsem zvolila Duana Hansona a mezi jeho díly snad nejznámější Supermarket Lady, která vznikla v r. 1969. Tato socha nese asi všechny výše zmiňované znaky. Navíc, jak je typické pro Hansona, upoutává sociální tematikou. Kromě všech zmiňovaných rovin

hyperrealistického díla je ještě společensky kritická, protože přivádí do extrému obraz konzumu. (Van de Whege, 2009)

Obrázek 3 - 17



Obrázek 3 - 18



Žena je módně oblečená v přiléhavé minisukni, růžovém tričku a balerínách. Na ruce jí visí lesklá černá kabelka, která by se snad hodila lépe k večerním šatům do divadla a při podrobnějším zkoumání si divák všimne i zlatých hodinek, které by odkazovaly k vyšším příjmům majitele. Ve vlasech pod šátkem jsou na první pohled patrné natáčky. Ty se dají u ženy chápat jako touha po kultivovaném vzhledu, jako péče o zevnějšek. Plný nákupní košík je vlastně konzumním obrazem hojnosti.

Se všemi výše jmenovanými prvky, které by měly vyvolávat pozitivní dojem ze sochy, však kontrastují jiné, které jsou s nimi v přímém rozporu. Postava ženy je obézní, což ještě více vyniká v přiléhavém módním outfitu. Obezita ženy se stává ještě ošklivější vedle plného nákupního košíku. Košík je totiž naplněn samými nezdravými a trvanlivými potravinami, které jako by demonstrovaly příčinu obezity. Touha po upravenosti, která by se dala spojovat s natáčkami, zase odporuje ko-textu⁹ nákupního košíku, který divákovi říká, že se postava prochází na veřejnosti v obchodním centru. „Třešničkou na dortu“ je cigareta v ústech ženy, která korunuje tupý výraz v ženě tváři.

Jak uvádí Slavík (in Slavík, Chrz, Štech a kol, 2013, s. 138) „*Obsah interpretovaný ze smyslové podoby artefaktu se může měnit změnou kontextu, resp. konceptuálního rámce, anebo změnou pojetí ko-textu i bez fyzického zásahu do smyslové podoby, protože volba jiného anebo jiného pohledu na ko-text určuje jiná pravidla pro výklad.*“ A proto došlo k volbě analytického přístupu k náhledu na dílo

⁹ Dle Slavíka (in Slavík, Chrz, Štech a kol, 2013, s. 138) označení reálné nejbližší souvislosti díla, vedlejší barva, vedlejší tvar, konkrétní situace, kterou analyzujeme.

jako na celek i na jeho části vyjmutím z kontextu i ko-textu díla. Celek sochy tedy budí ve svém divákovi odpor. Detaily, které by snad mohly působit pozitivně, totiž ještě umocňují prvky, které s nimi kontrastují a vyvolávají opačné emoce. Výsledkem tedy není ambivalentní dojem, ale jednoznačné zhnusení.

3.3.2 Výběr interpretační roviny

První rovina, kterou jsem zvolila pro koncept vyučovací jednotky, byl problém realistického zobrazení. Většina nepoučených diváků totiž považuje za vrchol umění, co nejpresnější provedení lineární úběžníkové perspektivy na výjevu z běžného života, domnívajíce se, že je to zobrazení reálné. Tomu jde přímo vstříc právě hyperrealismus svou nadreálnou přesností. Cílem bylo prozkoumat meze zobrazení a nemožnost plně reálného zobrazení.

Druhá rovina, kterou nabídl Duane Hanson svou Supermarket Lady byla rovina „konfliktů“ použitých prvků. Jeden prvek vytváří takový kontext, který mění vyznění druhého prvku. Celková zpráva ze zobrazení je tedy souhrnem vzájemně se ovlivňujících prvků, které si vytváří ko-text. Podle Wittgensteina (in Dytrtová, K. a M., Raudenský, 2015, s. 76) *„Předměty v jiné výkladové soustavě proměňují nejen své role, ale mění se také způsob nazírání.“* A právě tato skutečnost, patrná i na Supermarket Lady, se stala základem pro zadání tvořivé úlohy.

3.3.3 Koncept výukové jednotky

Tento výukový koncept byl připravován pro třídu o dvanácti studentech. Jednalo se o druhý ročník střední pedagogické školy v Teplicích. Časová dotace výukové jednotky byla devadesát minut.

Jako výchozí dílo byla zvolena výše zmíněná hyperrealistická socha Duana Hansona, která byla žákům přístupná pomocí fotografické reprodukce v papírové podobě i prostřednictvím promítnutého obrazu dataprojektoru.

3.3.3.1 Úsek 1- Zobrazení reality / reálná zobrazení

Časová dotace: 15 min.

Cíl úseku:

Odhalení mezí reálnosti těch zobrazení, která považujeme za reálná

Průběh úseku:

Po třídě jsou rozmístěné čtyři reprodukce¹⁰. Ve všech případech se jedná o nějaké zobrazení ženy popř. žen. První reprodukcí je výřez z Gentského oltáře s hlavou Panny Marie, druhou kreslený plakát z dob socialistického Československa, třetí reklamní fotografie řetězce, obchodujícího s konfekcí a poslední reprodukcí je Hansonova Supermarket Lady (žáci jsou informováni, že se jedná o sochu).

Viz příloha obrázky 8 – 13, 8 – 14, 8 - 15

Studenti dostanou pokyn, aby si prohlédli všechna nainstalovaná zobrazení a našli takové, nebo taková, která jsou podle nich reálná, tedy objektivně a přesně informují o skutečnosti.

K takovým zobrazením se pak mají studenti postavit a vysvětlit proč reálná jsou a proč jiná podle nich reálná nejsou.

Reflexe:

Vyučující se postupně ptá u jednotlivých reprodukcí, kdo je považuje za reálné a proč. Kdo ne, proč ne. (Zobrazená postava je nereálná, prostředí je nereálné, malba je rozmazaná, obraz není barevný, ...).

Následuje diskuse, zda je možné zobrazit objektivně realitu. Vyučující se snaží se žáky nalézt různá omezení, která znemožňují kýženou objektivitu a přesnost jako jsou omezení jazykem média, omezení výběrem prvků, který je proveden subjektivně autorem, omezení dimenzí (2D, 3D, zachycení času), omezení naší schopností vnímat všechny aspekty reality (např. neslyšíme ultrazvuk) ad.

3.3.3.2 Úsek 2 – Ověřování

Časová dotace: 5 min.

Cíl úseku:

Ověřování pochopení diskutované problematiky

Průběh úseku:

Vyučující pustí žákům krátkou část videa (reportáž ze zpravodajství předešlého dne)¹¹. Po shlédnutí videa se ptá studentů, kdo z nich toto zobrazení považuje za realitu a na odůvodnění jejich soudů.

3.3.3.3 Úsek 3 – Detailnější představení sochy Supermarket Lady

Časová dotace: 10 min.

Cíl úseku:

Seznámení s výchozím uměleckým dílem a jeho „realismem“

Průběh úseku:

Vyučující promítne studentům několik fotografií zachycujících sochu a vysvětlí způsob práce autora, který z reprodukce není patrný (omezení nepřístupností originálu). Na díle vysvětlí principy tvůrců hyperrealistické sochy a zběžně promítne reprodukce několika dalších děl autora. Nakonec se opět vrací k výchozímu dílu a opět pokládá otázku, zda je socha přesnou reprodukcí reality. Co jí v této přesné reprodukci omezuje, byť je hyperrealistická a co naopak autor používá, aby se realitě co nejvíce přiblížil. (Půjčuje si prvky z naší reality např. situace, předměty.)

Co je tedy reálné a co fikční. (V případě výukové jednotky je fikční vše, protože operujeme pouze s reprodukcí.)

¹¹ (Česká televize, 2016)

3.3.3.4 Úsek 4 - Analýza výchozího díla se žáky

Časová dotace: 15 min.

Cíl úseku:

Verbalizace prvků zobrazení, odhalení „konfliktů“ mezi prvky

Průběh úseku:

Studenti jsou vyzváni, aby formulovali své pocity z díla. (Děs, nechutnost, odpor, ...). Vyučující zaznamenává dojmy studentů.

Dále mají studenti za úkol popsat co nejpřesněji, co doslova na díle vidí (obézní ženu, natáčky, nákupní košík, subtilní lesklou kabelku, ...). Vyučující opět zapisuje studentské postřehy. Když se vyčerpají, ptá se studentů u jednotlivých věcí, které zapsal, kam podle nich odkazují (např. zlaté hodinky → majetek, bohatství, plný nákupní košík → hojnost). Vyučující odkazy zapisuje k jednotlivým prvkům.

Když studenti vyčerpají nápady, společně všichni hodnotí, které jednotlivosti by díky odkazů, které uvedli, považovali za kladné a které za záporné. Shoduje se to s celkovým dojmem? Neshoduje-li, čím je to způsobeno? Za jakých okolností by pozorované prvky odkazovali směrem, který jim samostatně přisuzujeme (např. za jakých okolností by natáčky odkazovaly k péči o krásu)? Co by se muselo na soše změnit, nebo se sochou stát, aby potvrdila přisouzenou asociaci (např. Žena by s natáčkami musela stát v koupelně.)? To budou další otázky, které si budeme klást.

3.3.3.5 Úsek 5 – Výtvarná realizace (koláž, malba)

Časová dotace: 30 min.

Cíl úseku:

Popření líbivého vizuálu z letáku zasazením do nového kontextu

Průběh úseku:

Vyučující dá žákům k dispozici reklamní letáky propagující nejrůznější zboží a čtvrtky formátu A4. Úkolem studentů je najít si v letácích nějaké zobrazení, které usiluje o to, aby k němu zaujali kladný postoj, snaží se upoutat jejich pozornost, snaží se zalíbit. Studenti se pak mají zamyslet nad tím, čím se jim zobrazení podbízí a zvolit (namalovat) takový kontext, který popře tento záměr.

Studentům byl uveden příklad hamburgeru, který se na reklamě pyšní sloganem „české hovězí“. Ten je zasazen do kontextu haly jatek, kde visí poražený dobytek.¹²

¹² Viz příloha obrázek 8 - 16

3.3.3.6 Úsek 6- Reflexe prací

Časová dotace: 10 min.

Cíl úseku:

Shlednutí studentských prací, zdůvodnění výběru konfliktních prvků autorem

Průběh úseku:

Vyučující se ptá jednotlivých žáků, co podle nich mělo vyvolávat původní reklamní zobrazení a proč zvolili které prostředky k popření postihnutého záměru.

3.3.4 Autoevaluace

Nedostatky hodiny spatřuji například ve volbě dvou významových rovin díla. Obě byly obtížné a zasloužily by si hlubší rozvinutí. V dialogích nad díly i jednotlivými problémy zobrazení vnímám jako pozitivní, že se podařilo do úvah zapojit všechny studenty. Naproti tomu byl dialog ze strany vyučující do jisté míry manipulativní a možná zabránil rozvíjení myšlenek, které neodpovídaly vytyčené myšlenkové linii. Vyučující vlastně nutila studenty zopakovat její myšlenkový pochod. Dále velký problém spatřuji v krátkosti úseku, který byl vyhrazen na výtvarnou realizaci. Výtvarný úkol byl myšlenkově velmi náročný a zároveň požadoval, aby se studenti popasovali s médiem malby, která je pro ně sama o sobě velmi obtížná.

Teoreticky stanovená koncepce se tu jevila jako účinná a nedostatky tkvěly zejména ve vysokých nárocích na zkušenost s médiem, pomocí kterého byla řešena tvořivá úloha a v časování konceptu výukové jednotky. Nevhodné bylo odbočení z teoretické koncepce stanovením dvou interpretačních rovin.

Z hlediska obsažnosti vnímám úlohu jako nosnou. Úloha byla integrálně propojena s dalším programem, ale zacílenost na obsah narušila volba dvou významových rovin díla, se kterými bylo pracováno. Zadání úkolu podněcovalo inovativní řešení, ale bylo nepřiměřené v požadavku na samozřejmost výtvarného projevu v médiu malby. Ten měl sloužit jako prostředek a proto mu nebyla věnována zvláštní pozornost, ale studenti pak museli stejnou měrou (ne-li více) bojovat s médiem i s konceptem.

4 Výtvarná realizace

Pro tuto práci jsem se rozhodla pro konceptuální výtvarnou realizaci, která se vztahuje k obtížím vnímatelů výtvarných uměleckých děl a to zejména v galeriích. Takovýchto „obtíží vnímatele“ je zajisté celá řada a netýkají se zdaleka jen laiků vizuálního oboru. (Proto je práce do jisté míry sebereflexí). Protože se tato práce zaměřuje na vnímání uměleckého díla žáky a na jejich schopnost takovému dílu autenticky odpovídat tvorbou a to jako uchopenému komunikátu, považuji problematiku „vnímání“, nebo spíše nevnímání uměleckých děl v galeriích za adekvátní téma.

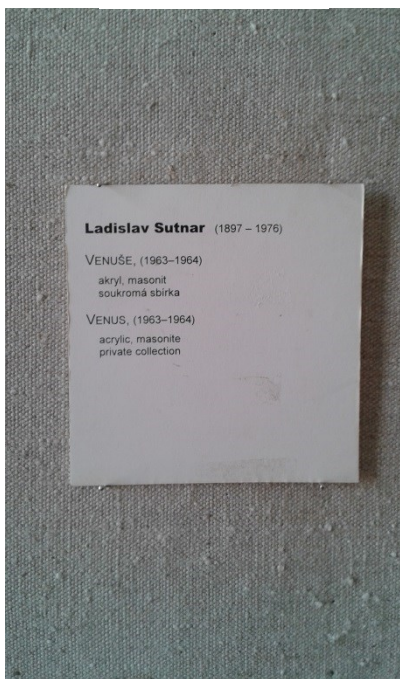
Zaměřila jsem se na „reflex“ čtení popisek, který zaznamenávají u diváků i sami autoři a někdy na něj v monografických výstavách reagují, nebo se mu alespoň snaží obratně vyhnout způsobem instalace jako např. Jürgen Teller ve výstavě *Enjoy Your Life* (15. 12. 2016 – 19. 3. 2017, Galerie Rudolfinum)¹³, nebo Jiří Sopko ve své výstavě v Jízdárně Pražského hradu (27. 9. - 30. 11. 2002, prodlouženo do 30. 1. 2003).

Problém trefně popisuje jeden z umělců – Vladimír Kokolia: *„Umělců je dost, ale diváků je nedostatek. To oni však dělají z malování umění. V galeriích, v těch nejčastějších výskytích uměleckých děl, se pohybují běžci. Nejen že míjejí hlavní cíl toho, co jim ty ‚němé tváře‘ nabízejí, ale nádavkem k tomu trpí pocitem viny, že by se jim mělo něco líbit, protože je to přece umění. Spousta dobré vůle tak přijde vniveč, přitom by stačilo, aby si vybrali jen jeden či dva obrazy a dali jim čas, který jinak padne na čtení popisek – po chvíli první nudy by se jim zjevil onen prostor společný malbě a zraku.“* (Výtvarná výchova, 1992/3, č. 2, s. 36)

Obrázek 4 - 1



Obrázek 4 - 2



Obrázek 4 - 3



¹³ Na výstavě sice popisky byly, ale vždy jen u vstupu do sálu. Ne přímo u konkrétního díla.

Instalace se skládala ze tří předmětů. Prvním byla popiska, původně náležející k dílu Venuše od Ladislava Sutnara, která byla získána přímo z Národní galerie, druhým byl obraz nízké kvality, pocházející z podobného období jako Sutnarova Venuše. Obraz byl zakoupen ve vetešnictví a znázorňoval sentimentální výjev se severoamerickou indiánkou. Posledním článkem instalace byl rám, který původně rámoval obraz z vetešnictví. Výtvarná realizace byla instalována na výstavní ploše Katedry výtvarné výchovy v hlavní budově Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Závěr

Cílem této práce bylo navrhnout způsob využití uměleckého díla v hodině výtvarné výchovy a konfrontovat tento návrh s praxí tří různých učitelů, kteří umělecké dílo ve svých výukových konceptech používají. Mým záměrem bylo na základě srovnání pozorovaných výukových jednotek a teoretického konceptu zjistit podobnosti a odlišnosti. V případě nalezení podobností jsem se chtěla pokusit zhodnotit jejich účinnost, která by potvrzovala úspěšnost konceptu. V případě nalezení odlišností jsem chtěla opět zkoumat jejich účinnost a případně inovovat teoretický rámec. Podobný záměr se měl odrazit v ověřování vlastních výukových koncepcí. Pokud by se teoretický rastr ukázal v něčem nefunkční, nebo neúplný, měly být ověřované koncepte podnětem k inovaci.

V případě prvního pozorování se neuplatnilo z navrhovaného konceptu téměř nic. Jakkoli na základě celé teoretické části vyhlíží tato výuková jednotka vcelku zastarale a nefunkčně a čtenář záznamu by mohl být přesvědčen, že žáci nebudou schopni vstřebat nic z potřebného učiva, uplatnil se v této výukové jednotce aspekt, který se velmi těžko zaznamenává a není možné ho do koncepce nijak zařadit. Tím aspektem je charisma vyučující, které má moc pohltit studenty a i když nedocházelo k jejich aktivnímu hledání a utváření významů při vnímání uměleckého díla, vyučující jim demonstrovala ve výkladu silný prožitek tak sugestivně, že mohlo snad i dojít k transmissi obsahů, o které žáci uvěřili, že je autenticky jejich poznatkem.

Výsledkem druhého pozorování bylo zjištění velkého důrazu na tvorbu u vyučujícího. Většina jeho koncepce byla věnovaná právě tvorbě a při bližším zkoumání jednotlivých prací bylo patrné, že se v nich tato skutečnost velmi kladně promítá. Umělecká východiska práce se také jevila účinnými, ale oproti teoretické koncepci zde chyběl prvek reflexe. Na základě pozorování není možné vyhodnotit, jak by se vnímání úkolu i ostatních aspektů výukové koncepce pro žáky změnilo, ale domnívám se, že by zařazení reflexe bylo přínosem.

Poslední sledovaná výuková jednotka zahrnovala všechny teoretické požadavky a disponovala dokonce setkáním přímo s uměleckým dílem v galerii, tedy nemusela spoléhat pouze na reprodukce. Přesto, že byly zařazeny všechny prvky, jevila se výuková jednotka jako prostor obtížného dorozumívání, které se mi v několika momentech zdálo neúspěšným. Stejně jako v případě prvního pozorování, se zde objevil aspekt, který není možné dost dobře zachytit v záznamu ani na základě něj uvažovat o inovaci teoretického rámce.

Na základě zkušenosti s ověřovanými výukovými koncepcemi jsem přesvědčená, že obecný teoretický rámec je funkční a všechny nedostatky, které se nutně projeví v ověřovaných koncepcích, vycházejí z jiných příčin, ať už to byla volba neadekvátního abstraktního problému pro zadání tvořivé úlohy (viz ověřovaná jednotka 2), nebo překročení rámce teoretického konceptu volbou dvou

interpretačních rovin, zařazených do jednoho výukového konceptu (viz ověřovaná jednotka 3).

Jakkoli se praktická část práce soustředila na výuku na středních školách, teoretická východiska, se kterými operuje, považuji za obecná a tedy platná nejen pro středoškolskou praxi. Dalším polem pro zkoumání by se tedy mohlo stát ověřování teoretického rámce na prvním a druhém stupni základních škol, případně u předškolních dětí, nebo naopak u dospělých diváků. Výzkum byl velmi omezený z hlediska metod i rozsahu. Nezaměřoval se na dlouhodobou práci s danou skupinou a tyto úzké horizonty vyplňoval jen částečně připojením kontextu tematických plánů. Dalším výzkumným prostorem by tedy mohla být dlouhodobější pozorování určité skupiny žáků i sestavení dlouhodobější koncepce, která by se zaměřovala na vývoj nějakého výtvarného problému respektive jeho zpracování. Na tomto poli by bylo možné řešit téma různých interpretačních linií jednoho díla, které mohou vygenerovat několik odlišných didaktických řešení.

5 Seznam literatury

BALADA, J. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

BLÁHA, J.: Výtvarné umění a hudba. Tvar, prostor a čas I/1. TOGGA : Praha 2012, ISBN 978-80-87258-69-9.

BLÁHA, J.: Výtvarné umění a hudba. Tvar, prostor a čas I/2. TOGGA : Praha 2013, ISBN 978-80-7476-019-8.

ČERNICKÝ, Jiří. *Jiří Černický: divoký sny = wild dreams*. Překlad Stephan von Pohl a Martina Freitagová. Praha: Galerie Rudolfinum, 2016. 119 stran. ISBN 978-80-86443-35-5.

DYTRTOVÁ, K. Tvorba významu díla, úloha názvu a kontextu. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2011. [online]. č. 1 [cit. 2017-01-28]. Dostupné z WWW: <http://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/archiv-cisel/>. ISSN 1210-3691.

DYTRTOVÁ, Kateřina a Martin RAUDENSKÝ. *Ko-text: tvar, zvuk a gesto, tvůrce, učitel a žák*. V Ústí nad Labem: Fakulta umění a designu Univerzity J.E. Purkyně, 2015. ISBN 978-80-7414-920-7.

DYTRTOVÁ, Kateřina. Interpretace a metody ve vizuálních oborech. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 978-80-7414-250-5.

FULKOVÁ, M. Výtvarná výchova – Návod k použití. In: SLAVÍK, J. et al. *Tvorba jako způsob poznávání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2335-1.

FULKOVÁ, M., HAJDUŠKOVÁ, L., SEHNALÍKOVÁ, V., KITZBERGEROVÁ, L.: Muzejní a galerijní edukace 2. Učení z umění. Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum 2012 a 2013. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta a Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2013, ISBN 978-80-729-700-7. (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta), ISBN 978-80-7101-127-9 (Uměleckoprůmyslové museum v Praze)

FULKOVÁ, M., HAJDUŠKOVÁ, L., SEHNALÍKOVÁ, V.: Muzejní a galerijní edukace. Vlastní cestou k umění. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012 Praha: Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2012. ISBN 978-80-7290-535-5 (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta) ISBN 978-80-7101-111-8 (Uměleckoprůmyslové museum v Praze).

FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H & H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.

GABLIK, Suzi. *Selhala moderna?*. Olomouc: Votobia, 1995. ISBN 80-85885-20-4.

HAJDUŠKOVÁ, Lucie, PŘIKRYLOVÁ, Katarína, ed. *Vizuální gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-487-7.

KOLÍBAL, Stanislav a NOVOTNÁ, Zuzana, ed. *Stanislav Kolíbal: kresba za kresbou = drawing by drawing*. V Praze: Národní galerie, 2015. 123 s. ISBN 978-80-7035-576-3

LUKAVSKÝ, Jindřich a Jan SLAVÍK. Kvalita tvořivých úloh ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2013. [online]. č. 1 [cit. 2017-01-28]. Dostupné z WWW: <http://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/archiv-cisel/>. ISSN 1210-3691.

PŘIKRYLOVÁ, Katarína. *Vizuální gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 9788072904877.

SLAVÍK, J. a kol. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha. 2010. č. 3-4. s. 27 – 41. ISSN 0031-3815.

SLAVÍK, J., CHRZ, V., ŠTECH, S.: *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha : Nakladatelství Karolinum 2013, ISBN 978-80-246-2335-1

SLAVÍK, J.; DYTRTOVÁ, K.; FULKOVÁ, M. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské refl exe. *Pedagogika*, 2010. s. 60, ISSN 0031-3815.

SLAVÍK, Jan, ed. *Věda a výzkum ve výtvarné výchově: sborník příspěvků z vědeckého semináře katedry výtvarné výchovy pořádaného u příležitosti 650. výročí založení Univerzity Karlovy ve dnech 9. a 10. října 1997*. Praha: Univerzita Karlova, 1999. ISBN 80-86039-59-5.

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra, ed. *Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. V Ústí nad Labem: UJEP, 2014. ISBN 978-80-7414-663-3.

Výtvarná výchova. Časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1992/3, 1959 –. ISSN 1210-3691.

6 Seznam internetových zdrojů

Akademická farnost Praha. Stanislav Kolíbal – Postní obraz v kostele Nejsvětějšího Salvátora. [online]. Praha, 2011. [cit. 2017-02-13]. Dostupné z WWW: <http://www.farnostsalvator.cz/clanek/1636/stanislav-kolibal---postni-obraz-v-kostele-nejsv--salvatora-2011#.WKINJUM2vIU>

Česká televize. *Živé vysílání*. ČT24. [online]. 2016. [cit. 2016-09-23]. Dostupné z WWW: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24>

DYTRTOVÁ, K. Tvorba významu díla, úloha názvu a kontextu. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2011. [online]. č. 1 [cit. 2017-01-28]. Dostupné z WWW: <http://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/archiv-cisel/>. ISSN 1210-3691.

FIŠEROVÁ, Zuzana. Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů. *Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů / Zuzana Fišerová ; vedoucí práce Marie Fulková ; oponent práce Jan Slavík, Helena Hazuková* [online]. 2015 [cit. 2017-02-09]. Dostupné z WWW: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/163565>

KITZBERGEROVÁ, L. *Didaktika výtvarné výchovy* [online], Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2014 SBN 978-80-7290-667-3. [cit. 2017-02-27]. Dostupné z WWW: http://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf

LUKAVSKÝ, Jindřich a Jan SLAVÍK. Kvalita tvořivých úloh ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2013. [online]. č. 1 [cit. 2017-01-28]. Dostupné z WWW: <http://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/archiv-cisel/>. ISSN 1210-3691.

Národní ústav pro odborné vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program: Předškolní a mimoškolní pedagogika VP 1602M01*. [online]. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Praha: 2009. [cit. 2017-02-14]. Dostupné z WWW: http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf

NOVOTNÁ, Magdaléna. Kontext a práce s ním ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2013. [online]. č. 2 [cit. 2017-01-28]. Dostupné z WWW: <http://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/archiv-cisel/>. ISSN 1210-3691.

SEDLÁŘ, Jaroslav. Hyperrealismus v sochařství. *Univerzitas*. [online]. 1/2003, [cit. 2017-02-09]. Dostupné z WWW: <https://journals.muni.cz/univerzitas/article/download/342/332>

Van de Whege. *Duane Hanson*. [online]. New York: Vaga, 2009. [cit. 2017-02-09]. Dostupné z WWW: <http://www.vdwny.com/exhibitions/duane-hanson3>

7 Seznam obrázků

Obrázek 1 – 1 Schéma evaluačního pole

LUKAVSKÝ, Jindřich a Jan SLAVÍK. Kvalita tvořivých úloh ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2013. [online]. č. 1 [cit. 2017-01-28]. Dostupné z WWW: <http://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/archiv-cisel/>. ISSN 1210-3691.

Obrázek 3 – 1 Stanislav Kolíbal: Bílá kresba, 60. léta 20. stol.

Reprodukce obrazu z: KOLÍBAL, Stanislav a NOVOTNÁ, Zuzana, ed. *Stanislav Kolíbal: kresba za kresbou = drawing by drawing*. V Praze: Národní galerie, 2015. s. 42. ISBN 978-80-7035-576-3

Obrázek 3 – 2 Stanislav Kolíbal: Na paměť přítele Z., 2010

Zdroj: Akademická farnost Praha. Stanislav Kolíbal – Postní obraz v kostele Nejsvětějšího Salvátora. [online]. Praha, 2011. [cit. 2017-02-13]. Dostupné z WWW: <http://www.farnostsalvator.cz/clanek/1636/stanislav-kolibal---postni-obraz-v-kostele-nejsv--salvatora-2011#.WKINJUM2vIU>

Obrázek 3 – 3 Stanislav Kolíbal: Bílá kresba, 60. léta 20. stol.

Zdroj: Akademická farnost Praha. Stanislav Kolíbal – Postní obraz v kostele Nejsvětějšího Salvátora. [online]. Praha, 2011. [cit. 2017-02-13]. Dostupné z WWW: <http://www.farnostsalvator.cz/clanek/1636/stanislav-kolibal---postni-obraz-v-kostele-nejsv--salvatora-2011#.WKINJUM2vIU>

Obrázek 3 – 4 Rembrandt van Rijn: Návrat marnotratného syna, 1636

Zdroj: Diakoni ostravsko-opavské diecéze. Diakoni. Galerie [online]. 2010. [cit. 2017-02-25]. Dostupné z WWW: <http://www.jahni.cz/wp-content/gallery/liturgicke-doby/rembrandt-return-of-the-prodigal-son1.jpg>

Obrázek 3 – 5 Jiří Černický: První sériově vyráběná schizofrenie, 1998

Zdroj: Jiří Černický. *Jiří Černický*. První sériově vyráběná schizofrenie [online]. [cit. 2017-01-15]. Dostupné z WWW: <http://cernicky.com/cs/slow-tech/first-schizophrenia-produced-in-series/>

Obrázek 3 – 6 Jiří Černický: Pluh, 2016

Zdroj: Jiří Černický. *Jiří Černický*. Divoké sny – Galerie Rudolfinum. Kresby. [online]. [cit. 2017-01-15]. Dostupné z WWW: <http://cernicky.com/cs/wild-dreams-gallery-rudolfinum/drawings/>

Obrázek 3 – 7 Jiří Černický: Nekonečná sjezdovka, 2016

Zdroj: Jiří Černický. *Jiří Černický*. Divoké sny – Galerie Rudolfinum. Vynálezy. Nekonečná sjezdovka. [online]. [cit. 2017-01-15]. Dostupné z WWW: <http://cernicky.com/cs/wild-dreams-gallery-rudolfinum/invention/endless-ski-slope/>

Obrázek 3 – 8 Socha Mao Ce-tunga

Zdroj: Zpravy.tiscali.cz. *Kult Mao Ce-tunga by měl být přehodnocen, říká jeho vnuk*. Aktuality [online]. 2013-03-07. [2016-11-03]. Dostupné z WWW: <http://im.tiscali.cz/press/2012/09/07/5814-socha-mao-ce-tunga-ilustracni-fotografie-653x367.jpg>

Obrázek 3 – 9 Socha Kim Ir sena

Zdroj: Euroskop.cz. *Stalinisté mezi atomovkou a rýží*. Věcně o Evropě [online]. 2013. Datum aktualizace [cit. 2016-12-11]. Dostupné z WWW: https://www.euroskop.cz/gallery2/56/16950-korea_kim_ir_sen.jpg

Obrázek 3 – 10 Socha Lenina

Zdroj: Martisek. *Vladimir Iljič Lenin*. [online]. [cit. 2017-11-25]. Dostupné z WWW: <http://www.kmartisek.wz.cz/Magistrala/Lenin/Lenin.html>

Obrázek 3 – 11 Socha Stalina

Zdroj: Michel Setboun. *MS. Albania in 1981 under Dictatorship R00220*. [online]. 2004 – 2005. [cit. 2017-03-21]. Dostupné z WWW: <http://www.setboun.com/ALBANIA/R00220%20dictatorship/images/thumbs/P0001139%20screen.jpg>

Obrázek 3 – 12 Jiří Černický: Pluh, 2016

Zdroj: Jiří Černický. *Jiří Černický. Divoké sny – Galerie Rudolfinum. Dějiny. Pohled do instalace.* [online]. [cit. 2017-01-15]. Dostupné z WWW: http://cernicky.com/cs/wild-dreams-gallery-rudolfinum/history_/

Obrázek 3 – 13 Jiří Černický: Stalin pekárna, 2016

Zdroj: Pressreader. *Stalin jako pec na chleba. Malíř zaplnil galerii divokými sny.* [online]. MF Dnes. 2016-01-27. [cit. 2017-01-15] Dostupné z WWW: <https://cdn-img.pressreader.com/pressdisplay/docserver/getimage.aspx?regionKey=qLigP6fdX9CLf%2Fso9wKxqg%3D%3D&scale=100>

Obrázek 3 – 14 Jiří Černický: Totální ochrana, 2016

Zdroj: Jiří Černický. *Jiří Černický. Divoké sny – Galerie Rudolfinum. Kresby.* [online]. [cit. 2017-01-15]. Dostupné z WWW: <http://cernicky.com/cs/wild-dreams-gallery-rudolfinum/drawings/>

Obrázek 3 – 15 Richard Estes: Downtown, 1978

Zdroj: Design magazin. *Hyperreal vystavuje realistické obrazy i nahá těla.* [online]. Mumok. 2011-01-08. [cit. 2017-02-11]. Dostupné z WWW: <http://www.designmagazin.cz/foto/2011/01/vystava-mumok-hyper-real-3.jpg>

Obrázek 3 – 16 John de Andrea: Lisa, 2005

Zdroj: News. *26. Oktober 2013. Bilder des Tages* [online]. 2013-10-26. [cit. 2016-11-26]. Dostupné z WWW: https://www.news.at/_storage/asset/4141109/storage/preview/file/52271943/a-visitor-looks-at-lisa-art-works-by-artist-john-de-andrea-during-the-international-contemporary-art-fair-fiacc-at-the-grand-palais-in-paris.jpg

Obrázek 3 – 17 Duane Hanson: Supermarket Lady, 1969

Zdroj: Icom-Comcol. *Contemporary Collecting.* [online]. 2012-08-31. [cit. 2016-11-26]. Dostupné z WWW: <http://contemporarycollecting.tumblr.com/post/30597657885/duane-hanson-supermarket-lady-collection>

Obrázek 3 – 18 Duane Hanson: Supermarket Lady, 1969 (detail)

Zdroj: Emaze. *Amazing presentations.* [online]. [cit. 2016-11-26]. Dostupné z WWW: <http://we-make-money-not-art.com/wow/Pmegot1120389.jpg>

Obrázek 4 – 1, 4 – 2, 4 – 3 Záznam z instalace výtvarné realizace

Foto: archiv autorky

Obrázek 8 – 1 Studentská práce, Sledovaná výuková jednotka č. 1

Foto: archiv autorky

Obrázek 8 – 2 Studentská práce, Sledovaná výuková jednotka č. 1

Foto: archiv autorky

Obrázek 8 – 3 Studentská práce, Sledovaná výuková jednotka č. 2

Foto: archiv autorky

Obrázek 8 – 4 Studentská práce, Sledovaná výuková jednotka č. 2

Foto: archiv autorky

Obrázek 8 – 5 Studentská práce, Sledovaná výuková jednotka č. 3

Foto: archiv autorky

Obrázek 8 – 6 Studentská práce, Sledovaná výuková jednotka č. 3

Foto: archiv autorky

Obrázek 8 – 7 Studentská práce, Ověřovaná výuková koncepce č. 1

Foto: archiv autorky

Obrázek 8 – 8 Studentská práce, Ověřovaná výuková koncepce č. 1

Foto: archiv autorky

Obrázek 8 – 9 Studentská práce, Ověřovaná výuková koncepce č. 2

Foto: archiv autorky

Obrázek 8 – 10 Studentská práce, Ověřovaná výuková koncepce č. 2

Foto: archiv autorky

Obrázek 8 – 11 Studentská práce, Ověřovaná výuková koncepce č. 3

Foto: archiv autorky

Obrázek 8 – 12 Studentská práce, Ověřovaná výuková koncepce č. 3

Foto: archiv autorky

Obrázek 8 – 13, Jan van Eyck: Gentský oltář, 1432 (detail)

Zdroj: Pinterest. *Mary*. [online]. [cit. 2016-11-25]. Dostupné z WWW: <https://cz.pinterest.com/niejednokrotnie/jesien-średniowiecza-malowane/>

Obrázek 8 – 14 Plakát „Děvčata, voláme vás na traktory!”, 50. léta

Zdroj: Hlídací pes. *Další oslava nucené kolektivizace*. ÚSTR. 2015-10-05. [online]. [cit. 2016-11-25]. Dostupné z WWW: <http://hlidacipes.org/dalsi-oslava-nucene-kolektivizace-casopis-ceskych-drah-vzpominal-se-svyymi-ctenari-na-jzd/>

Obrázek 8 – 15 Reklamní plakát společnosti H&M, 2015

Zdroj: Youtube.com. H&M New Icons SS14. 2015-10-05. [online]. [cit. 2016-11-25]. Dostupné z WWW: <https://www.youtube.com/watch?v=gcbAKUTI4YU>

Obrázek 8 – 16 Koláž

Archiv autorky

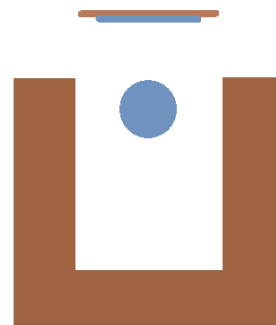
8 Přílohy

8.1 Popis pozorované vyučovací jednotky č. 1

První náslech probíhal v druhém ročníku čtyřletého gymnázia. Výuková jednotka trvala devadesát minut a bylo přítomno deset studentů. (Vyučující zmínila, že se jedná o nestandardní strukturu výuky, protože obvykle výkladovou část hodiny, kdy je představován určitý autor případně směr, realizuje některý ze studentů formou referátu.)

Struktura výukové jednotky:

- 1) Uvedení hodiny (2 min)
- 2) Opakování několika termínů z minulé hodiny (3 min)
- 3) Teoretický výklad o životě a díle Francise Bacona (20 min)
- 4) Promítání děl F. Bacona s komentářem vyučující (15 min)
- 5) Promítání děl A. Giacometiho a O. Zoubka s výkladem (5 min)
- 6) Vysvětlení a předvedení výtvarné práce vyučující (10 min)
- 7) Tvorba žáků (20 min)
- 8) Úklid (10 min)
- 9) Seznámení s „poznávačkou“ jako formou testu (5 min)



Tématem hodiny byla nová figurace. Vyučující formou opakování terminologie (exprese, abstrakce, art brut, informel, haptická malba) z předcházejících hodin navázala na nové téma. Žáci na většinu pojmů reagovali, takže bylo zřejmé, že jim rozumí.

Navazoval teoretický výklad o životě a díle Francise Bacona. Začátek výkladu byl zaměřen na mládí a výchovu Bacona, které ovlivnili jeho pozdější tvorbu. Postupně se vyučující dostala k počátkům jeho tvorby a propojovala jeho životní cesty s uměleckými díly, která jimi byla ovlivněna.

Výklad byl velmi příběhový a dramatický. V jeho průběhu však nebyla promítána díla, o kterých bylo hovořeno. Významné informace z výkladu byly několikrát opakovány. Vyučující se snažila průběžně vztahovat principy tvorby k principům nové figurace obecně.

Na konci výkladu byla promítnuta obrazová dokumentace k dílům Bacona a souvisejících autorů. Vyučující díla živě komentovala se zapojením osobních impresí, interpretací a vztahu k dílu. Detailně popisovala prvky vizuálního vyjádření. V obrazové dokumentaci připojovala kontexty jiných děl.

Promítání plynule přešlo od Bacona k dílům A. Giacomettiho a O. Zoubka. Zde byl nakonec výklad přerušen a odložen ve prospěch času pro tvořivou úlohu.

Úloha začala vysvětlením a předvedením výtvarné práce vyučující. Studenti si měli vytvořit přípravnou kresbu. Podle slov vyučující, bylo cílem dosáhnout vyjádření odpovídajícího dětské kresbě, a proto měla kresba vzniknout poslepu levou rukou. Tímto způsobem měl být ztvárněn profil a an face lidské busty. Připravenou kresbu pak měli studenti převést do hmoty sádry rozetřené na kartonu. Velkou část výkladu zaujala instruktáž k míchání sádry a kresby do jejího povrchu.

Přes všechny obtíže při práci se sádrou kresbu nakonec všichni úspěšně přenesli na sádrovou vrstvu. Ti, kteří měli sádrový podklad hotový, dostali akvarelové pastelky, aby pokud možno děcky kolorovali předlohu, podle které budou v následujících hodinách kolorovat i svou reliéfní malbu. Práce byla inspirování Dubuffetem a žáci byli upozorňováni na to, že tato práce má vést k práci s barvou jako s hmotou, což je pro informel typické.

Po úklidu byli studenti seznamováni s poznávacím testem, který bude na konci pololetí ověřovat jejich znalost dějin umění. Test bude ověřovat schopnost žáků identifikovat díla slavných autorů a výrazné styly dvacátého století.

Obrázek 8 - 1



Obrázek 8 - 2



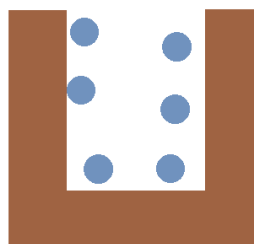
8.2 Popis pozorované vyučovací jednotky č. 2

Další pozorovaná hodina se odehrála na jednom pražském gymnáziu v šestém ročníku osmiletého cyklu. Přítomno bylo osm studentů a vyučovací jednotka trvala devadesát minut.

Uspořádání výuky:

Struktura vyučovací jednotky:

- 1) Úvod hodiny (10 min)
- 2) Tvorba (80 min)



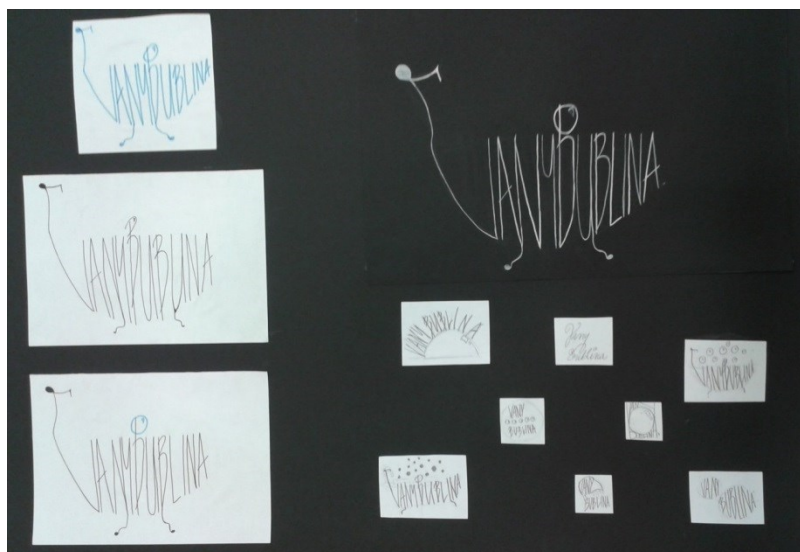
V úvodu hodiny vyučující sděloval žákům informace o doděláních prací a programu dalších hodin. Studenti pracují na přepracování loga známých firem, na logách vlastních projektů případně naprosto imaginárních subjektů.

V předcházející vyučovací jednotce si promítali loga známých firem, jejichž historie a geneze je známá (např. logo Appelu, nebo ČT). Následovala diskuse na téma, co musí mít dobré logo a která loga se studentům líbí. Nakonec dostali studenti za úkol vytvořit logo vlastní. Vzniknout mělo několik variant téhož loga a jedna finální, aby byla patrná geneze návrhu. Návrhy mapující vývoj loga i finální zobrazení měly být umístěny na černou čtvrtku A2.

Tvorbu vyučující tuto etapu zahájil ukázkami prací na totéž téma od jiných studentů. Studenti začali samostatně tvořit a postupně přivolávali vyučujícího na pomoc. Vyučující si sedal ke studentům, kteří žádali o pomoc, a říkal jim, jak na něj logo působí – názory na techniku, provedení, barevnost atd. Žáci pak podle jeho připomínek a doporučení upravují své výtvarné záměry.

Technika nebyla studentům přímo zadána. Většina z nich na návrzích pracovala v tužce a pak s doporučením učitele nebo bez něj volila techniku na čistou papír. Nejčastěji volená pak byla tuš, fixy. Jedna studentka se rozhodla pro vystříhování z barevného papíru.

V závěru hodiny někteří žáci dostali za úkol dodělat své práce doma, protože je nestihli dokončit. Učitel pak už jen upozorňoval na program příští hodiny.



Obrázek 8 - 3



Obrázek 8 - 4

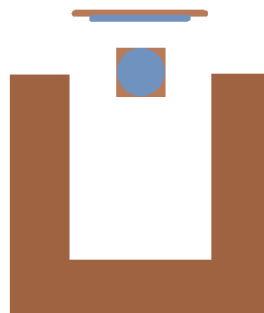
8.3 Popis pozorované vyučovací jednotky č. 3

Třetí následek probíhal v prvním ročníku čtyřletého gymnázia v Praze. Jednalo se opět o devadesátiminutovou výukovou jednotku, na které bylo přítomno třináct žáků.

Uspořádání ve třídě odpovídalo schématu.

Struktura výukové jednotky:

- 1) Úvod (10 min)
- 2) Rozbor navštívené výstavy (35 min)
- 3) Prezentace (10 min)
- 4) Tvorba (25 min)
- 5) Úklid (10 min)
- 6) Reflexe tvorby (10 min)



V úvodu se vyučující se snažila oživit mezi studenty vzpomínku, že byli na výstavě. Ptá se na jaké a kde. Studenti si vzpomněli na autora Petra Nikla, a že galerie byla na Národní třídě (Galerie Václava Špály). Ukázalo se, že v galerii dokonce potkali autora a mluvili s ním

Dále se vyučující se ptá žáků: **„Jak byste charakterizovali výstavu?“** - „Abstraktní. **„Jak se výstava jmenovala?“** – (ticho) **„Myslím ty černobílé obrazy.“** ... „Pijavice.“ **„Proč se to tak jmenovalo? Podle rozpitých skvrn tuše na rýžovém papíře. Tušové kresby jsou v asijské kultuře ceněné. (Nikl vlastně používá tradiční materiál a tradiční techniku).“**

„Řekněte ještě něco o těch obrazech!“ – „Nechal to jakoby náhodně.“ – **„Já bych to s tou náhodou viděla jen do určité míry.“** – „Nemohl splnit záměr, co chtěl nakreslit, že by tam byla třeba louka, nebo tak.“ – **„Nešlo mu o zobrazení. O co mu šlo?“** (ticho)

„Když o někom řekneme, že je dobrý malíř, co od něho očekáváme?“ – „Že se nám to bude líbit.“ „Že je slavný, proslavený.“ „Že dobře kreslí.“ – **„Výborně.“** – „Že to bude pěkně esteticky zpracované, nebo že to má názor.“ – **„S čím tu estetičnost porovnáváme?“** – „S tvorbou jiných umělců.“ – **„To většina populace nedovede.“** – „S vlastní tvorbou.“ „S realitou.“ – **„Jak poznáme, že je to dobrý abstraktní malíř?“** – „Má dobrý koncept.“ – **„Co posuzujeme u P. Nikla?“** – „Co v nás to dílo vyvolává za pocity.“ – **„Polovinu díla dělá divák. Když přijdeme do galerie zvědaví, máme šanci pochopit, o co se jedná. O co se jednalo?“** (ticho)

„Co je principem?“ – „Pobavit lidi.“ „Návrat do dětství.“ „Přimět k přemýšlení.“ „Základní princip, kterým se pak dělá náhoda.“ „Napadlo mě, že Bůh stvořil svět náhodou.“

„Jaká byla základní pravidla hry Nikla?“ – „Co se týká techniky, tak brouci, barva ... a zásahy umělce.“

„Přemýšlejte o tom, co člověk očekává od obrazu. V naší kultuře čekáme, že obraz něco zobrazuje. Jsou kultury založené na ornamentu, kde to nic znamenat nemusí – nezobrazují.“

Na dialog navazovala prezentace, na jejímž začátku vyučující zachycovala, jak proměňujeme své okolí a popisovala lidské zanechávání stop jako člověku nutné. Proměny, které člověk svým působením vytvářel, byly náhodné i záměrné. Už z paleolitu jsou známy záměrné otisky rukou. Takovýmto teritoriálním chováním je i graffiti. Umělec, který pracuje s lidskou „stopou“ je např. Spoerri. Jako příklad stopy, zakládající umělecké dílo byly uvedeny Rembrandtovy lepty. Boudník byl zase uveden jako představitel zanechávání stopy nevhodným nástrojem, který pak odhaluje proces tvorby.

Zadáním úkolu bylo vyzkoušet, co zanechává jakou stopu a experimentovat se stopami různých nástrojů. K dispozici studenti měli štětky, špejle a všechno, co v učebně našli. Jako podklad dostali studenti šedivý papír A2 a jako médium 3 tušovitě barvy – černou, červenou, žlutou.

Většina žáků se chopila štětců případně perka a jen menšina se rozhodla skutečně experimentovat. Někteří žáci měli velký problém přijmout zadání jako abstrakci a nejdříve se klonili k zobrazování náhodného tématu. Vyučující do jednotlivých děl, s výjimkou těch, co neplnila zadání, nezasahovala.

Po úklidu následovala reflexe tvorby. Vyučující se ptala: **„Kdo jste použili nějaký netradiční nástroj, co jste použili?“** „Kladivo, houbu, široký štětec.“ „Roztažený

provázek, kartáč na dřevo, příborový nůž.“ „Kartáček na zuby, pak jsem zkoušela dělat geometrické tvary.“ Ostatní pracovali pouze štětci.

Úloha byla rozvinuta ještě o týden později v následující výukové jednotce, když studenti už neměli pouze experimentovat se stopou, ale měli využít své zkušenosti z experimentu k tvorbě smysluplného obsahu (kompozice).



Obrázek 8 - 5



Obrázek 8 - 6

8.4 Realizace výukového konceptu č. 1

Po krátkém úvodu o postní době (tématu, které spojovalo obě reprodukce) se vyučující ptala studentek na rozdíly mezi výtvarnými prostředky, které používá Rembrandt a Kolíbal je nevyužil. Postupně studentky formulují, že je to např. barva, (lineární) perspektiva a postavy. Jedna studentka reagovala slovy: *„Ten první (myšleno Rembrandt) má příběh a o tom druhém si můžeme myslet, co chceme.“* Na to se vyučující pokusila reagovat vysvětlením: *„Kdybych vám neřekla příběh o Marnotratném synovi, věděli byste, že na prvním obraze před starým mužem nesedí jeho otrok, kterému pán dal za jeho dobré služby nové boty a on teď děkuje za pánovu velkorysost? Stejně je tomu i s čarami vedle. Nějaký směr čtení díla nám udá název, nějaký kontext a nějaký sám obraz. Všechny jsou důležité a každá čára nemůže znamenat cokoli.“*

Vyučující se ptala dál, co tedy Kolíbal používá, když nepoužívá postavy, barvy, přední a zadní plány etc. Studentky reagovaly slovy: *čáry, tlusté a tenké čáry, prázdno (velmi dobrý postřeh), kruh a čtverec.*

Po cvičení, při němž ztvárňovaly studentky linie gestem, se pokusily je zaznamenat i na papír. Vznikly většinou velmi opatrné záznamy v rozích bílých papírů. Při následné diskusi o odlišnostech mezi bojovnou a klidnou linkou se

podařilo nalézt rozdíly v přítlaku a rychlosti provedení linky. Když se studentky pokoušely popsat rozdíl mezi bojovnou a klidnou linkou, velmi obtížně hledaly slova. Jednalo se o těžký úkol už proto, že rozdíly u jejich provedení nebyly nijak markantní.

Následně vyučující promítla znovu Kolíbalovu kresbu a ptala se studentek, jaké jsou Kolíbalovy linie. Bojovné, klidné, jiné? Co říkají? Postupně vznikaly (i bez zásahu vyučující) stále citlivější a přesnější odpovědi: „Je to příběh, něco nedokončeného.“ „Třeše se to, je to jisté a jasné a najednou se to utrhne.“ „Jako by to byl něčí život, který ještě není dožitý, ...“ „Ten kruh je takový stabilní a pak se kolem něj jakoby něco děje.“

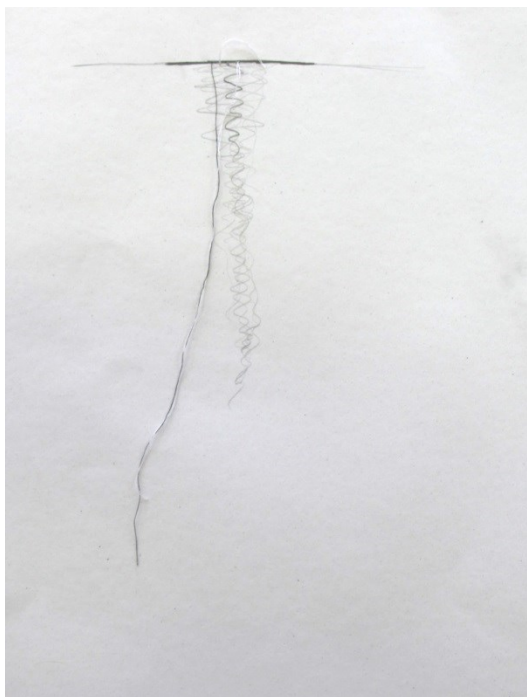
Ačkoli nebylo původním záměrem sdělovat studentkám příběh františkána Bonaventury Z. Bouše, který je s kresbou spojený, divačky ho samy skrze dílo velmi senzitivně četly. Zároveň bez teoretických znalostí o symbolice kruhu jako obrazu dokonalosti a absolutnosti či čtverce jako lidskosti, pozemskosti, jejich sdělení intuitivně odhalovaly.

Dalším úkolem bylo zamyslet se nad změnou v díle. Studentky měly nějakou změnu navrhnout, zdůvodnit a popsat, zda se jejich intervencí mění význam díla. Studentky většinou navrhovaly vstoupit do kresby linií, která by oddělila geometrickou část díla od organičtější. Intervenci zdůvodňovaly tak, že teď je v díle pořádek a je jasné, která část je zmatená a která přesná. Všechny chápaly, že význam se zásahem mění a proto některé odmítaly zásah do díla navrhnout.

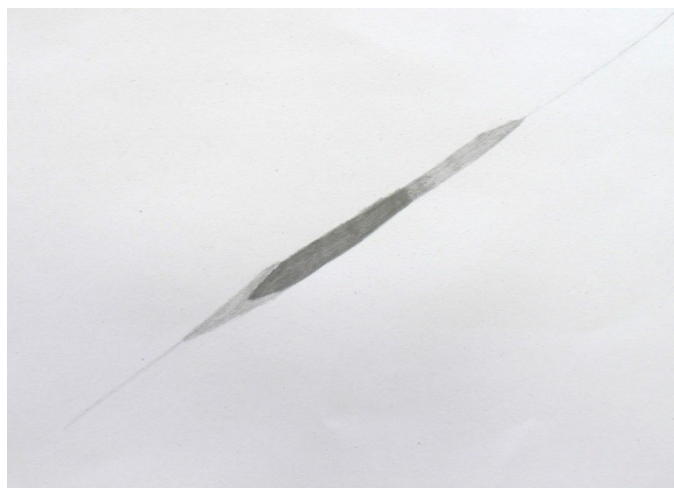
Po krátkém (spíše inspiračním) seznámení s další tvorbou autora byl zadán úkol lineárně abstraktně ztvárnit pláč a útok. Vyučující se pokusila při zadání upozornit na rozdíly ve stopách jednotlivých médií, které umožňují přesněji artikulovat různá sdělení.

Studentky se do úkolu vrhly, ale když začínaly tvořit, ozývaly se bezradné hlasy: „*Já tomu rozumím a umím to číst, ale neumím to udělat!*“ Při práci se často ptaly, zda je jejich řešení správné. V takových případech byly odkazovány na interpretaci spolužaček. Volily většinou jim nejznámější a „nejbezpečnější“ výtvarné materiály, tedy tužky a pastelky. To často jejich práce velmi omezilo.

Při závěrečné reflexi interpretovaly díla kolegů opět velmi citlivě a v případě prací, ve kterých se autorce nepodařilo vyjádřit, co bylo cílem, dokonce některé dokázaly pojmenovat, kde je cílová exprese narušená a čím.



Obrázek 8 - 7



Obrázek 8 - 8

8.5 Realizace výukového konceptu č. 2

Během úseku 1, v němž měli studenti hledat reálné zobrazení, se skupina rozdělila na dva tábory, z nichž jeden považoval za reálnou reklamní fotografii a druhý sochu Hansona. Tuto skutečnost považuji za zajímavou v kontextu dalšího programu. Jedni totiž zvolili hyperrealismus, druhí vnucovanou reklamní realitu.

V diskusi nad výběrem reklamní fotografie studenti vznesli zajímavý argument, že je tato fotografie pro ně realitou, které se snaží přiblížit. Je reálná v jejich myslích. Největší množství studentů přesvědčil svou sochou Hanson. Většinou je oslovila sociální kritičnost. Výjev považovali za realitu konzumního věku.

V diskusi nad jednotlivými reprodukcemi se podařilo otevřít zajímavá témata, ale bohužel vyučující nedokázala s hlubším pochopením dovést studenty k tomu, aby odhalili omezení sdělení médiem.

V úseku 2 se po shlédnutí videa rozdělili studenti do dvou skupin, z nichž jedna (asi 1/3) zastávala názor, že je zobrazení reálné a druhá váhavě stála na straně opačného názoru. Názorovou nejistotu rozetnula jedna studentka, která popuzeně začala pokřikovat na ostatní, jestli stále ještě nepochopili, že i ve zprávách lžou. V následném dialogu se studentkou se podařilo dojít k omezením média videa jako je velikost záběru, zaostření, střih etc.

Po bližším představení sochy Supermarket Lady následovala otázka po její realističnosti, na což studenti, možná ze setrvačnosti, reagovali negativně. Při zdůvodňování však jedna studentka uvedla argument, že zobrazení není reálné už proto, že promítáme obraz sochy. Z odhalení tohoto problému lze usuzovat, že studentka pochopila problém sdělujícího média v tomto případě vlastně meta-zobrazení.

Při analýze jednotlivých prvků sochy a jejich odkazování studenti zvolili celkem osm prvků. Čtyři z nich by mimo ko-text díla hodnotili pozitivně a čtyři negativně. Celkové pocity z díla však charakterizovali slovy hnus, děs, odpor, negativní dojem.

V následné diskusi nad tím, proč celkový dojem je negativní, když pozitivních i negativních prvků jsme našli stejné množství, se podařilo dojít k závěru, že rozpor mezi kladným a záporným dojmem umocňuje problematičnost. Vše je dáno tím, že prvky nestojí samostatně, ale vzájemně si vytváří ko-text.

Po zadání úkolu se zdálo, že studenti úkol pochopili, ale když pak promýšleli koncepty svých prací, ukázalo se, že jim činí velký problém přemýšlet o prostředí pro předmět. Měli tendenci vybraný předmět z reklamního letáku jen reprodukovat v nějaké nepřitažlivé podobě, čímž vytvářeli kontrast. Tuto strategii sama reklama někdy využívá a tak se zde nechtěně projevil její vliv na uvažování studentů.

Výsledné výtvary po vizuální stránce ztroskotávaly na malé zkušenosti s malbou a omezených možnostech v konkrétním výtvarném vyjádření. Při reflexi se však ukázalo, že většina studentek úkol pochopila a splnila, byť jejich výtvarný projev byl bez verbálního doprovodu často nesrozumitelný.

Obrázek 8 - 9



Obrázek 8 - 10



8.6 Realizace výukového konceptu č. 3

Na úvodní otázku na asociace s postavou V. I. Lenina studentky nejdříve reagovaly mlčením, zřejmě v domněnání, že se jedná o zkoušení z dějepisu. Po několika povzbuzeních našly několik asociací: komunismus, Rusko, revoluce, moje nadávající babička, političtí vězni, Stalin, mrtví v souvislosti s hladomorem (kanibalismus).

V průběhu promítání zobrazení diktátorů se dle úkolu snažily studentky nalézt podobnosti: mračí se, dívají se do dále; oblečení – důstojné, ale dělnické; velké piedestaly, vyvýšená místa pro sochy; gesto pravé paže – připomíná hajlování. Vyučující se pokusila dovést studentky ke zkoumání měřítka, postoje, materiálu.

Následovalo promítání vybraných děl Jiřího Černického s verbálním doprovodem vyučující – popis umístění v expozici, názvy děl, ... Studentky díla pobavila a vyučující se ptala, proč jsou směšná. „*Protože už sochy nepůsobí tak silně.*“ „*Nemají takový nadhled.*“ „*Jsou užitečné.*“ Studentkám bylo velmi obtížné pojmenovávat změny kontextu.

Po zadání následovala chvíle mlčení. Všechny studentky se začaly rozhlížet po třídě a tvrdily, že ve třídě nic není a že je nic nenapadá. Vyučující se je snažila povzbudit podněty, aby se podívaly do svých věcí a zhodnotily, které jsou pro ně podstatné a které ne.

Na tento podnět několik dívek vyndalo mobily a peněženky. Jedna dvojice zareagovala vytahováním nejrozličnějších karet z peněženek a začala z nich slepovat tužkovník. Nepodařilo se jim sice do změny role dostat „inverzi“ původní role kartičky pojištěnce, občanky atd., ale provedly výměnu rolí.

Některé studentky se daly do práce a některé chodily s nápady a ptaly se, jestli tím splní úkol. Vyučující jim pak kladla otázky, související se zadáním, aby si samy odpovídaly, zda jde o splnění úkolu.

Vznikly nápady jako skládání origami z bankovek (což nápadně připomíná díla z nedávné výstavy v DOXu – Duše peněz). Nikdo ale nakonec takovou akci neuskutečnil. Jedna studentka se bankovkového konceptu přidržela a bankovku překreslila na papír a rozstříhala na puzzle. V závěru jsme se shodly, že koncept byl dobrý, ale akce ztratila sílu v tom, že rozstříhána byla atrapa.

Jedna studentka se velmi brzy po zadání, na rozdíl od ostatních, vrhla na kartonovou krabici, z níž ustříhla kousek víka. Z toho se pak pokoušela vyrábět zrcátko. Je prý pro ní důležité. V průběhu práce si zřejmě uvědomila, že její práce není splněním úkolu a tak v posledních minutách slepila několik karet, které našla v peněžence a navrch nalepila kus papírku s nápisem „Záložka do knížky“, čímž se více přiblížila splnění úkolu.

Další studentka do své láhve na pití nalila vodu a umístila květiny se záměrem udělat z láhve vázu. Po dotazu, zda se nějak změnila významnost a účel nádoby, která původně napájela člověka a teď napájí rostlinu, vznikl ještě stojan na toaletní papír z brýlí a provázek ze sluchátek.

Jedna studentka vytvořila květinový klobouk z odpadkového koše. Zde nebylo tak dobře pojato vyměnění rolí věci, za to se studentce podařilo vtipně provést záměnu páchnoucího odpadkového koše za, ve své podstatě voňavost evokující, květinovou dekoraci.

Po ukončení hodiny bylo z chodby slyšet hlasy, které rozvíjely nové nápady, které možná lépe plnily zadání.



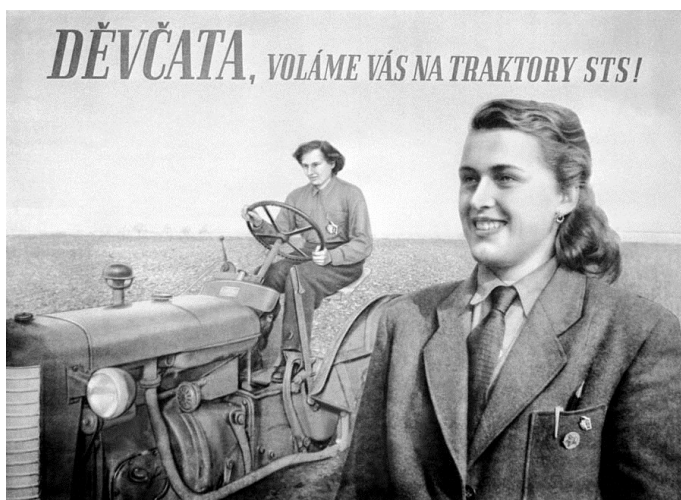
Obrázek 8 - 11



Obrázek 8 - 12



Obrázek 8 - 13



Obrázek 8 - 14



Obrázek 8 - 15



Obrázek 8 - 16